الجامعة الأردنية

نموذج التفويض

أنا محمد عطا الله ياسين القطاونة، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من رسالتي /أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ٢٢ / ٨ / ٢٠١٢

التفكير الإبداعي وعلاقته بأساليب التعلم ومصدر الدافعية والجنس لدى طلبة المرحلة الساسية في مديرية التعليم الخاص في الأردن

إعداد

محمد عطاالله ياسين القطاونة

المشرف

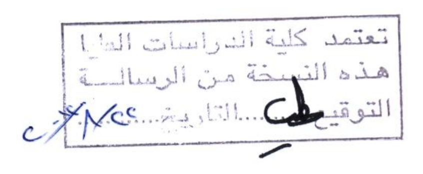
الدكتور أحمد يحيى الزق

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي / تعلم ونمو

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آب، ٢٠١٢



قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (التفكير الإبداعي وعلاقته بأساليب التعلم ومصدر الدافعية والجنس لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التعليم الخاص في الأردن) وأجيزت بتاريخ ٦/٨/٢٠١٢

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور: أحمد يحيى الزق، مشرفاً أستاذ مشارك – التعلم المعرفي	....
الدكتورة رفعة رافع الزعبي، عضواً أستاذ مساعد – علم النفس التربوي	....
الدكتورة: جيهان وديع مطر، عضواً أستاذ مساعد – علم النفس التربوي	....
الدكتور: عمار عبدالله الفريحات، عضواً أستاذ مشارك – علم النفس التربوي (جامعة البلقاء التطبيقية)	....

الإهداء

إلى من علمني أن للصبر عنوان والدي العزيز

إلى من غمرتني بعطفها وحنانها والدتي العزيزة

إلى من مد لي يد العون والمساعدة وأنار لي

طريق العلم، والمعرفة

إخواني ، وأخواتي

إلى القلب الصادق، وصاحبة الكلمة الطيبة

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي المتواضع .

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد.
لا يسعني بعد أن أنهيت رسالتي هذه إلا أن أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور احمد الزق على ما قدمه لي من توجيه وإشراف على رسالتي هذه ، كما وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهما بمناقشة هذه الرسالة وإبداء ملاحظاتهم فجزاهما الله كل خير.
كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى والديَ العزيزين، وإخواني، وأخواتي على ما قدموه لي من دعم ومساندة من اجل إتمام هذه الرسالة.

كما أتقدم بشكري وتقديري إلى أعضاء لجنة التحكيم على ما أبدوه من ملاحظات وتعديلات على فقرات المقاييس المستخدمة بالدراسة.

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى من مد لي يد العون والمساعدة في إعداد رسالتي هذه وأخص بالذكر أخي وصديقي أحمد الطراونة، ومصعب الطراونة، والدكتور جلال ضمرة والدكتور مقدد الطراونة، والأستاذ أحمد ضمرة، والأستاذ محمد القطاونة، والأستاذ عبد الله المهايرة. وإلى زميلاتي في العمل كل الشكر والتقدير على ما قدموه من دعم ومساعدة وأخص بالذكر إسراء شقبوعه، وشيرين السردي ، ودعد المنيزل.

وأتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى مديري ومديرات المدارس الخاصة الذين يسروا لي سبل تطبيق أداة الدراسة فجزاهما الله كل خير.

الباحث

محمد عطا الله القطاونة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

التفكير الإبداعي وعلاقته بأساليب التعلم ومصدر الدافعية والجنس لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التعليم الخاص في الأردن

إعداد

محمد عطاالله ياسين القطاونة

المشرف

الدكتور أحمد يحيى الزق

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي والدرجات الفرعية على بعد (الطلاقة، المرونة، الأصالة) مع كل من أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على نسبة التباين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية للتفكير الإبداعي (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) التي يمكن تفسيرها بواسطة كل من أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والجنس (ذكر، أنثى)، تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف التاسع في المدارس الخاصة التابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان ، حيث بلغ عددهم (٤١٤) طالب وطالبة موزعين على (١٢) مدرسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية (العنقودية). ولغرض تحقيق هدف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس تورانس للتفكير الابداعي الصورة اللفظية (أ)، ومقياس بيجيز (Biggs) المعدل لأساليب التعلم (السطحي، العميق)، ومقياس الدافعية (الداخلية ، الخارجية) من إعداد الباحث. أما الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة فهي معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار الخطي المتعدد، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مساهمة ذات دلالة إحصائية لمتغير الدافعية الداخلية في التباين المفسر للدرجة الكلية للتفكير الإبداعي وفي الدرجات الفرعية على بعد (الطلاقة، المرونة،الأصالة)، كما أشارت النتائج إلى وجود مساهمة ذات دلالة إحصائية لمتغير أساليب التعلم في التباين المفسر في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي والدرجات الفرعية على بعدي (المرونة، الأصالة) لصالح أسلوب التعلم السطحي، وأشارت أيضا إلى وجود مساهمة ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في التباين المفسر للدرجة الكلية للتفكير الإبداعي والدرجات الفرعية على بعد (الطلاقة) لصالح الذكور، ولصالح الإناث على بعد الأصالة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يتصف العصر الذي نعيشه بعصر التقدم والتطور العلمي والحضاري، والذي نلمسه في جميع جوانب حياتنا، والذي يعود إلى ما ينتجه تفكير العقل البشري؛ لذلك فإن تنمية مهارات التفكير لـــدى الإنسان المعاصر أصبح في غاية الأهمية، بل أكثر ضرورة، وذلك لتلبية ما يحتاجه من أجل مواكبة التطور في عصر يشهد التقدم والتطور العلمي والحضاري والتكنولوجي.

ويشير جاكسون Jackson(1997) إلى أنه حتى نتمكن من مواكبة متغيرات الحياة وما يشـــهده القرن الحادي والعشرين من تطور، يجب على الطلبة أن يتسلحوا بمهارات التفكير اللازمة لمواكبة هذا التطور، وأن يكونوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم بطرق إبداعية.

وأمام هذا التطور الهائل لابدَ أن يحظى التفكير الإبداعي باهتمام بالغ من قبل العاملين في مجال العملية التعليمية، والعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة سواء تم شـــموله ضـــمن المناهج الدراسية أو تنميته كمادة مستقلة، فالتفكير الإبداعي يعتبر ظاهرة ذهنية متقدمة يعـــالج مـــن خلالها الفرد المواقف والأشياء، والخبرات والمشاكل بطريقة فريدة أو غيـــر مألوفـــة، أو بوضـــع مجموعة من الحلول والخروج بحل جديد. ويسعى التفكير الإبداعي إلى زيادة وعي الطلبة بما يدور من حولهم، وزيادة فاعليتهم في معالجة ما يقدم لهم من مواقف وخبرات، وزيادة كفاءة العمل الذهني لدى الطلبة في معالجة المواقف وتنظيمها والتخطيط لها (قطامي،٢٠٠٢).

حيث سبق أن أكد كل من جيلفورد (Guilford) وتورانس (Torrance)) على أهمية التفكيـــر الإبداعي عندما أشارا إلى أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في تقدم الشعوب ورفعتها وتحقيق الرضا والصحة النفسية أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى هذه الشعوب (العبادي، ٢٠٠٣).

ويشير تورانس (1962) Torrance إلى انه ينبغي أن يتوفر لجميع الطلبـــة فرصـــة التعبيـــر الإبداعي. إذ يتوجب على الطلبة والمعلمين أن يكونوا قادرين على التعامل مع المتغيـــرات البيئيـــة المستمرة من حيث التعلم والعمل، لذلك فهم بحاجة إلى تعلم تقنيات حديثة من أجل التأقلم والتكيف مع البيئة المتغيرة طوال حياتهم، وهذا ما يدفعهم إلى الاهتمام بنوعية التعليم من أجل الإعداد لمتطلبات الحياة في عالم تسيطر عليه التكنولوجيا الحديثة، وهذا ما يشير إليه تقرير USECSO إلى أن العـــالم يأخذ بالتغير في جميع المجالات العلمية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافيـــة وحتى نتمكن من مواجهة هذه التحديات فلا بد من الاهتمام بالعملية التعليمية (UNESCO, 1996).

ويشير ستيرنبرغ (Sternberg) و جريجورينكو (Grigorinko) إلى أنه يمكن للطلبـــة الـــتعلم بطريقة أكثر فاعلية إذا كان تعليمهم يتم بطريقة تتناسب مع قدراتهم، فالتدريس النـــاجح مـــن قبـــل

المعلمين يساعدهم على تحقيق التوافق بين طرق التدريس وأنماط تعلم الطلاب، وهذا يتحقق عن طريق التدريس بطريقة توازن بين أساليب التفكير التحليلي، والإبداعي، والعملي. ويشير ستيرنبرغ إلى أن الطلبة الذين يدرسون في ظروف تدريسية متنوعة يتفوقون حتى لو كان الهدف من التعلم قياس أكبر قدر ممكن من المعلومات المحتفظ بها (وقاد، ٢٠٠٦).

لذلك قد يلاحظ المربون أن الطلبة يتفاوتون في تحصيلهم ومستويات تعلمهم حتى عندما تتساوى كافة الظروف، فقد يتعلم الطلبة في المدارس ذاتها، وعلى أيدي المعلمين أنفسهم ويدرسون الكتب نفسها، ولكن بعضهم يتعلم أكثر من الآخر؛ ويهتم بعضهم بالمادة الدراسية بينما يهتم آخرون بأمور أخرى. وقد افترض العلماء وجود عدة عوامل تؤدي إلى هذا التفاوت ومن أهم هذه العوامل ما أطلق عليه مصطلح الدافعية (العتوم، الجراح، علاونة، أبو غزالة، ٢٠٠٥).

بدأ الاهتمام بموضوع الدافعية منذ أواخر القرن الماضي، وأوائل القرن الحالي إلا أن هذه البداية شهدت معالجات سطحية قامت على أساس مفاهيم ومناهج بحث تختلف عن تلك التي تستخدم اليوم، ومع ذلك كان هناك اهتمام ببعض المشكلات التي نطلق عليها اليوم " مشكلات دافعية ". وتعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين نقطة الانطلاق الحقيقية في دراسة موضوع الدافعية، من حيث صياغة المفاهيم بدقة وتناولها إجرائياً، من خلال مناهج البحث وأساليب القياس (غباري، ٢٠٠٧).

ويشير ستيرنبرغ (Sternberg) والذي يعتبر من أبرز علماء النفس المعرفيين الذين اهتموا بدراسة الإبداع إلى أن أساليب التعلم، والدافعية تعتبر من العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي، حيث يرى أن التفكير الإبداعي يعتمد على ستة عوامل وهي:

- القدرات العقلية: وفي هذا الجانب يرى ستيرنبرغ (Sternberg) أن فهم الظاهرة الإبداعية لا يتم بمعزل عن فهم العمليات العقلية والتي تعتبر حجر الأساس بالنسبة للتفكير الإبداعي، وتضم هذه العمليات المكونات الفوق معرفية والتي تستخدم في التخطيط والتنظيم أثناء حل المشكلة، وأكثر هذه العمليات ارتباطا بالإبداع هي: عمليات التخطيط أو العمليات التشريعية والتي تشمل: الإحساس بوجود مشكلة، وتعريف المشكلة ويقصد بها إعادة صياغتها وبنائها بطريقة ذات معنى، وتمثل المشكلة عقليا وصياغة إستراتيجية الحل، كما أن القدرات العقلية تتكون من ثلاث مهارات ضرورية لتحقق الإبداع وهي المهارة التحليلية، والتركيبية، والتطبيقية وحتى يتحقق الإبداع لا يكفي توفر أي مهارة على حده.
- المعرفة بالمحتوى: وتتضمن توفر معرفة كافية وشاملة في المجال الذي يتقدم فيه الشخص المبدع كما يجب ألا يكون قد واجه مشاكل في هذا المجال.

- أساليب التعلم والتفكير: تعتبر أساليب التعلم والتفكير مهمة في العملية الإبداعية ومـــن أســـاليب التفكير المهمة في هذا المجال الأسلوب التشريعي لدى ستيرنبرغ (Sternberg) لأنه يتضمن التفكيـــر بطرق جديدة، وبناء الأفكار والمعلومات المراد منها معالجة الواقع، كما يتضمن معلومـــات معينـــة وكافية وليست عامه، فالشخص يصبح مفكراً جيداً إذا كان قادرا على التفكير العالمي كما هو قـــادر على التفكير المحلي. كما يتضمن هذا الجانب الطريقة أو الأسلوب الذي يتم بموجبه توجيه الـــذكاء للعمل وهذا يعتبر الجانب الثاني للإبداع في نظرية ستيرنبرغ (Sternberg) ، أي أن قدراً من الذكاء ربما يكون ضروريا لحدوث الإبداع ولكنه ليس شرطاً كافيا لحدوثه، وذلك لأن النمط الذي يســـتخدم فيه الذكاء يعتبر شرطاً مهماً للإبداع.
- الشخصية: يشير ستيرنبرغ (Sternberg) إلى أن الشخصية تعتبر مظهر مهم في العملية الإبداعية، ويري أن بعض خصائص الشخصية تساعد على حدوث الإبداع ومن بين هذه الخصائص مـــايلي: القدرة على تحمل الغموض، الرغبة والقدرة على تخطي العقبات، الرغبة في النمو والتطور، الدافعية الذاتية، الإرادة القوية والاستعداد لتحمل المخاطر.
- الدافعية: تعتبر محرك وموجه للسلوك الإنساني، فالإنسان لا يستطيع أن يعمل عملا مبدعاً ما لم يكن محب لهذا العمل مع التركيز على العمل أكثر من التركيز على المكافآت المحتملة.
- البيئة: تعتبر البيئة من العوامل المهمة لحدوث العملية الإبداعية وذلك من خلال دعـــم الأفكـــار الإبداعية؛ فالشخص المبدع يكون أكثر إبداعا إذا كان في بيئة داعمة ومعززة للعمليـــة الإبداعيـــة (Sternberg and Williams, 2006).

يشير تورانس (Torrance) إلى التفكير الإبداعي باعتباره تنظيم يتكون من عدد مـــن القـــدرات التي تندرج في قطاع التفكير المنطلق، والتي تختلف باختلاف محتوى وناتج التفكير لذلك فقد تحدث عن عدد من القدرات في التفكير الإبداعي وهي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والتي تعتمد علـــى التفكير على التفكير التباعدي حيث ميز جليفورد (Guilford) بين نوعين من التفكير هما:

- التفكير التقاربي: ويتضمن هذا النوع من التفكير إنتاج معلومات صحيحة محددة مسبقاً، ويعتبـــر النشاط الذهني في هذه العملية محدداً، والحرية في هذا النشاط متدنية كما يتطلب درجة محددة مـــن البحث، والسير وفق خطة منظمة تستند إلى قواعد محددة مسبقاً.
- التفكير التباعدي أو التشعيبي: يتصف هذا النوع من التفكير بالأصالة مع التركيز علـــى نـــوع النواتج وكيفيتها، كما يتضمن هذا النوع من التفكير إنتاج وتوليد أفكـــار ومعلومـــات جديـــدة مـــن معلومات معطاة أصلا، ويتيح هذا الأسلوب للطالب تخطي الموجود والتوصل إلى حلـــول ونتـــائج

جديدة عن طريق مخزونه من المعارف والخبرات التي لا تعتمد على تفاصيل أو حقائق محددة مسبقاً (Sternberg and Williams, 2006)، أما كيتنغ (Kitting) فيعتقد أن التفكير الإبداعي يستند إضافةً إلى التفكير التباعدي على المعرفة بالمحتوى والقدرة على التحليل النقدي، والقدرة على الاتصال (Kaplan,1997).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انطلاقاً من خبرة الباحث في مجال العملية التربوية والتعليمية فقد لاحظ وجود ضعف في قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وأن هناك حاجة ماسة لتطوير هذه القدرات، ولا يكون ذلك إلا من خلال التعرف على العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي، وانطلاقا من نظرية ستيرنبرغ Sternberg (2006) في الإبداع فقد أشار إلى أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في القدرة على التفكير الإبداعي، ومن بين هذه العوامل أساليب التعلم والدافعية، وبما أن موضوع التفكير الإبداعي قد حظي بالعديد من الدراسات العربية والمحلية التي تناولت علاقته مع هذه العوامل، فعلى المستوى المحلي تمت دراسة هذه العوامل على أساس فردي ولم يتم دراستها معاً، مما دفع الباحث إلى القيام بدراسة تسعى إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإبداعي وأساليب التعلم والدافعية وذلك بهدف تنمية أسلوب التعلم المناسب والدافعية المناسبة اللذان يمكن أن يساهما في تطوير قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وتحديدا فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما العلاقة بين كل من أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي؟

٢ - ما العلاقة بين كل من أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة؟

٣ - ما العلاقة بين كل من أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة؟

٤ - ما العلاقة بين كل من أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة؟

٥ - ما نسبة التباين في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية للتفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) التي يمكن تفسيرها بواسطة أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والجنس (ذكر، أنثى)؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة في جانبين الجانب النظري، والجانب التطبيق وفيما يلي عرض لأهمية كل جانب:

الجانب النظري:

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق الإمبريقي من مدى مساهمة عاملين من العوامل الست التي تحـدث عنها ستيرنبرغ Sternberg (2006) في تنمية قدرات التفكير الإبداعي وهي: أساليب التعلم، والدافعية لدى عينة من طلبة المدارس التابعة لمديرية التعليم الخاص في عمان.

الجانب التطبيقي:

إذا ثبت لنا أن مصدر الدافعية وأساليب التعلم تساهم في التفكير الإبداعي، فإن لـذلك مغـزى وأهمية تربوية تهدف إلى تطوير واستثارة الدافعية المناسبة وأسلوب التعلم المناسب، وذلك من خلال حث العاملين في الحقل التربوي بشكل عام على وضع الخطط والبرامج التي من شانها تنمية الدافعية المناسبة وأسلوب التعلم المناسب لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، كما تكمن أهميتها أيضـا في مساعدة المدرسين والمرشدين بشكل خاص على توفير الأجواء التربوية والتعليمية المناسبة التي تساعد في تطوير الدافعية المناسبة وأسلوب التعلم المناسب وذلك بهدف تنمية وتطوير قدرات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١ - علاقة التفكير الإبداعي وأبعاده الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) بأسـلوب الـتعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق.

٢ - علاقة التفكير الإبداعي وأبعاده الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) بالدافعية الداخليـة والدافعية الخارجية.

٣ - مدى مساهمة كل من أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميـق والدافعيـة الداخليـة والدافعية الخارجية والجنـس (ذكر، أنثى) في التباين المفسر في الدرجـة الكليـة والـدرجات الفرعية للتفكير الإبداعي.

التعريفات الإجرائية:

التفكير الإبداعي: هو نوع من أنواع التفكير ويعني قدرة الفرد على إنتاج أفكار أو أشـياء جديـدة تتصف بالجدة، والأصالة ويقاس من خلال الدرجة الكلية للفرد في الإجابة على مقياس تـورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي بأبعاده الثلاث وهي الطلاقة، والمرونـة، والأصـالة والـذي سـيتم استخدامه لغايات تحقيق هدف هذه الدراسة.

الطلاقة: وتعني قدرة الفرد على توليد وإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار ذات الصـلة بالهـدف أو الغاية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبارات التفكير الإبداعي للصورة اللفظيـة على بعد الطلاقة (أ).

المرونة: وتعني القدرة على توليد عدد من الأفكار المتنوعة مع القدرة على تغير الاتجاه العقلي بما يتناسب مع المثير أو الغاية المراد قياسها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبارات التفكير الإبداعي الصورة اللفظية على بعد المرونة (أ).

الأصـالة: وتعني الجدة والتفرد بالاستجابة وإعطاء استجابات وأفكار غير شائعة، وتقاس بالدرجـة التي يحصل عليها الطالب على اختبارات التفكير الإبداعي للصورة اللفظية على بعد الأصالة (أ).

أساليب التعلم : تعني الطريقة أو الإجراءات الأكثر تفضيلاً والتي يركز عليها المتعلم في استيعاب ومعالجة الأفكار والمعلومات والعمل على دمجها في بنائه المعرفي، ويقاس إجرائيا بالدرجـة التـي يحصل عليها المتعلم على كل بعد من بعدي مقياس بيجز(Biggs) لأسلوب التعلم السطحي والعميق والذي سيتم استخدامه لتحقيق هدف هذه الدراسة.

الدافعية: حالة داخلية تعمل على استثارة سلوك الفرد وتدفعه من أجل تحقيق هدف معـين، وتقـاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقاييس الدافعية (الداخلية، الخارجية) والـذي سـيقوم الباحث بإعداده لغايات تحقيق هدف الدراسة.

الجنس: ويقصد به جنس الطلبة (ذكر / أنثى).

محددات الدراسة:

- تقتصر هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف التاسع في المدارس التابعة لمديرية التعليم الخاصة في منطقة عمان في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ والبالغ عددها (٤١٤) طالب وطالبة موزعين على (١٢) مدرسة.
- كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة أيضا بالأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصـــــــــل الثانـــــــــي

الإطـــار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

قبل البدء بالحديث عن مفهوم التفكير الإبداعي، لا بد من استعراض مفهوم التفكير بشكل عام والتحدث عن دور التفكير. يلعب التفكير دوراً جوهرياً في حياة الإنسان فقد كرم الله الإنسان بالعديد من العطايا والنعم المهمة، أهمها نعمة التفكير، وخاصة التفكير في مستوياته العليا، فهو ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات. ويعتبر التفكير العامل الأساسي في كافة النشاطات التربوية والاجتماعية، والسياسية والاقتصادية والعلمية والعملية للإنسان بشكل عام، فالتفكير يمكن اكتسابه وتدريبه وتنظيمه وتشجيعه والارتقاء به وبمهاراته (عبد الحميد، أنور، السويدي، ٢٠٠٥).

ويعد التفكير من الحاجات المهمة التي لا تستقيم حياة الإنسان بدونها، ولا يتخلى عنه إلا في حالة غياب الذهن، حيث أن الإنسان يحتاج إلى التفكير في جميع مراحل عمره لتدبير شؤون حياته، فإن المؤسسات التربوية الجادة والملتزمة تهدف إلى تنمية التفكير وتعهده بالعناية والرعاية. و(التفكير) إما أن يكون عارضاً أو مقصوداً؛ فالتفكير العارض سهل لا يتطلب عناء كبيراً، ولا يحتاج إلى خطوات منظمة، وإنما يعرض لصاحبه بطريقة آلية بسيطة؛ كأن يجيب على سؤال سهل فيذكر اسمه أو عمره إذا سئل عنه. أما التفكير المقصود؛ فهو الذي يقود إلى الإبداع وفق خطوات متسلسلة ومنظمة، ويتطلب عناء كبيراً، وخبرات ونظريات وقوانين مختزنة، يستفاد منها في التوصل إلى الحل المنشود، ويعد التفكير عملية معقدة تكشف عن ممارسات الناس المتباينة، وتتبوأ مستوى عالياً بين مستويات النشاط العقلي، والتي يترتب عليها سلوك متطور كالقدرة على التعامل مع المشكلات، أو اتخاذ القرارات، أو محاولة فهم قضايا معقدة، فيجعل لحياة الإنسان القادر على التفكير السليم معنى وقيمة.لذلك فقد استمد الباحثون المعاصرون معلوماتهم عن التفكير من ثلاثة مصادر رئيسية: هي الفلسفة، وعلم النفس، وعلم جراحة الأعصاب، آخذين بعين الاعتبار أن تعليم التفكير لا يتم بمعزل عن البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل، لذلك ينبغي مراعاتها أثناء تدريب الطفل على ممارسة هذه العملية ذات العناصر المتشابكة (طافش،٢٠٠٤).

مفهوم التفكير:

لقد اختلفت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين حول تعريف التفكير، حيث أنهم قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى أسس واتجاهات نظرية متعددة، فالسلوكيين يعرفونه على أنه عملية سلوكية خارجية، ويرون أنه يجب على علم النفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبي كأساس لمعلوماته فالعمليات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة. بينما يعرفه المعرفيون على أنه عملية معرفية داخلية، حيث يرون أن السلوك هو مجرد نتيجة للتفكير، والتعلم هو نتيجة لمحاولة

الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوافرة لديـه، لـذلك يجـب التركيز على عملية تكوّن المعلومات المكونة للسلوك (العتوم، الجراح، بشارة، ٢٠٠٦).

لذلك يُعد التفكير النشاط الأساسي والمميز للإنسان، ومعظم مظاهر تقدم الإنسان وارتقائه هـي من نتاجاته. وللتفكير تعريفات عديدة، تختلف باختلاف المنطلقات النظرية، لكن جميعها تؤكد أهميته في التربية والتعليم والعمل، وفي الحياة بشكل عام، ومن أهم هذه التعريفات: (جروان، ٢٠٠٢؛ عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٥).

التفكير عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثيـر يـتم استقباله بواحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: (اللمس، البصر، السمع، الشم والـذوق). والتفكيـر بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهراً أو غامضاً، ويتطلب التوصل إليه التأمل وإمعان النظر في مكونات الموقف والخبرة. كما عرف جـون ديـوي التفكير بأنه "النشاط العقلي الذي يرمي إلى حل مشكلة ما". ويعرف التفكير أيضا بأنه العملية التـي ينظم العقل بها خبراته بطريقة جديدة؛ لحل مشكلة معينة بحيث تشمل هذه العمليـة إدراك علاقـات جديدة بين موضوعات أو عناصر الموقف المراد حله، مثل إدراك العلاقة بين المقدمات والنتـائج، والعلاقة بين السبب والنتيجة، وبين العام والخاص، وبين شيء معلوم وآخر مجهول.

ويعرفه حبيب (١٩٩٥) بأنه عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبنى على محصـلة العمليـات النفسية الأخرى، كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية الأخرى كالتذكر والمقارنـة والاستدلال والتجريد والتعميم والتمييز، وكلما اتجهنا من الأشياء المحسوسة إلى الأشياء المجردة كان التفكير أكثر تعقيداً.

ويرى عبد الحليم (١٩٩٦) أن التفكير "مفهوم افتراضي يشير إلى عملية داخلية تعزى إلى نشاط ذهني معرفي تفاعلي موجه نحو مسألة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في العلم، أو إيجاد معنى أو إجابة عن سؤال معين.

وبناءاً على التعريفات السابقة، فالتفكير هو عبارة عن عملية أو نشاط ذهني داخلي يقـوم بـه الفرد لمواجهة موقف ما أو مشكلة معينة اعتماداً على ما يتم ادراكه من خلال التفاعل مـع السـياق الاجتماعي والثقافي الذي يتعايش معه الفرد.

لذلك يُعد التفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاثة مكونات وهي:

١) عمليات معرفية معقدة (مثل حل المشكلات)، وأقل تعقيداً (كالاستيعاب، والتطبيق، والاسـتدلال) وعمليات توجيه وتحكم فوق معرفية.

٢) معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع.

٣) استعدادات، عوامل شخصية (اتجاهات موضوعية، ميول) (جروان،٢٠٠٢).

خصائص التفكير:

أشارت الدراسات التي اهتمت بالتفكير كعملية معرفية إلى أنه يتميز بمجموعة من الخصائص لذلك يعتبر التفكير سلوك متطور ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى. كما يُعد التفكير سلوك هادف، يحدث في مواقف معينة ولا يأتي من فراغ، ويأخذ التفكير أنماط عديدة كالتفكير الإبداعي، والناقد، والمجرد، والمنطقي، والتحليلي وغيرها. كما أن التفكير الفعال هو التفكير الذي يصل إلى أفضل المعاني، والمعلومات، والنتائج التي من الممكن استخلاصها. ويعتبر التفكير مفهوم نسبي وهذا يعني أن الفرد لا يصل إلى درجة الكمال في التفكير، أو أن يحقق جميع أنماطه، كما أن التفكير يحدث بأشكال وأنماط مختلفة (لفظي، رمزي، كمي، منطقي، مكاني، شكلي) لكل منها خصوصية (العتوم وآخرون،٢٠٠٦).

مستويات التفكير:

لاحظ الباحثون أن مستوى التعقيد في التفكير يعتمد بصورة أساسية على مستوى الصعوبة والتجريد في المهمة المطلوبة أو المثيرة، وبناءً على ذلك فقد صنف التفكير من قبل علماء النفس إلى مستويات حسب درجة التعقيد لكل نمط من أنماط التفكير المختلفة ويصنف نيومان Newman (1991) مهارات التفكير المختلفة إلى فئتين رئيستين:

١ -مهارات التفكير الدنيا: وهو عبارة عن أنشطة عقلية أو ذهنية غير معقدة، تهتم بالأعمال اليومية الروتينية التي يقوم بها الفرد وتتطلب ممارسة أو تنفيذ المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي أو العقلي والمتمثلة في مستويات المعرفة والاستيعاب، والفهم والتطبيق، مع بعض المهارات العقلية الأخرى مثل الملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والتفكير الحسي والعملي، وهي مهارات يتفق الباحثون على أن إجادتها أمر ضروري قبل الانتقال لمواجهة مستويات التفكير العليا.

٢ -مهارات التفكير العليا: هي مهارات تتطلب استخدام مجموعة من العمليات العقلية المعقدة، خاصةً عندما يقوم الفرد بتفسير ومعالجة معلومات للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال استخدام مهارات التفكير الدنيا،وتضم مهارات التفكير العليا مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وعملية صنع القرارات، والتفكير فوق المعرفي.

اتجاهات تعليم التفكير:

لقد تباينت وجهات نظر العلماء والمفكرين حول الطرق المناسبة لتعليم التفكير وقد ظهر اتجاهان رئيسان لتعليم التفكير وهما:

الاتجاه الأول: يرى أصحاب هذا الاتجاه بأن تعلم التفكير من خلال المنهاج الدراسي هو الأفضل، وذلك من خلال دمج مهارات التفكير في المنهاج الدراسي منذ مرحلة رياض الأطفال، كأن يدخل تعليم التفكير في منهاج القراءة والرياضيات وتبريرهم لذلك؛ بأن العمليات العقلية يتم تعلمها وتعزيزها بالطريقة ذاتها مهما كان المنهاج الدراسي، ويعد باير. (Beyer) من اكبر المؤيدين لهذا الاتجاه. ويبرر ويلبرج ضرورة الأخذ بهذا الاتجاه لأن التدريس من أجل تنمية التفكير ضمن المناهج الدراسية يحقق الأهداف التالية:

١ -يساعد المتعلم على تنمية مدركاته الاجتماعية وطرق اكتساب المعرفة.

٢ -يساعد المتعلم على التفاعل والمشاركة مع زملائه بطريقة فعالة.

٣ -يساعد المتعلم على التفكير في منهج محدد مما يوفر الدافعية العالية لتطوير التفكير في مجالات أخرى.

٤ -التفكير في محتوى أكاديمي معين يلزم المتعلم على فهم المفاهيم، والقوانين الخاصة في المادة الدراسية (العتوم وآخرون، ٢٠٠٦).

الاتجاه الثاني: يركز هذا الاتجاه على تعليم التفكير كمنهاج مستقل، وتبرير ذلك بأنه لكي تكون نتائج مهارات التفكير ذات نواتج فاعلة، فلا بد من تعليمها كمواد مستقلة من خلال برامج خاصة ذات طابع مستقل عن البرامج الدراسية. ويعد (إدوارد دي بونو) من أكثر القادة التربويين الذين يؤيدون تعليم التفكير كمواد مستقلة (غانم،٢٠٠٩).

التفكير الإبداعي:

بدأ الاهتمام بدراسة الإبداع منذ بداية الخمسينيات من القرن الماضي من خلال الكلمة التي ألقاها جليفورد عام (١٩٥٠) بمناسبة انتخابه رئيساً للجمعية الأمريكية لعلم النفس، ومن خلال ذلك توجهت الأنظار إلى أهمية دراسة الإبداع، فأصبح مشكلة من مشكلات البحث العلمي وهذا ما يشير إليه (روشكا) من خلال استعراضه للدراسات المتعلقة بالإبداع مقارنة بالموضوعات الأخرى التي تناولها علم النفس، كما يضيف بعداً آخر لأهمية دراسة الإبداع والمتعلق بتعقيدات المجتمع المعاصر الأمر الذي يتطلب عدداً من الاختصاصيين في مجال حل المشكلات الإبداعية (أبو فخر، ١٩٨٩).

كما أن دراسة التفكير الإبداعي وتنمية القدرات الإبداعية لدى الأفراد تنطوي على قضايا متعددة لذا ينبغي على التربويين في كل زمان ومكان أن يتصدوا لها بالبحث والدراسة، لما لها من آثار في تفتح الإمكانيات الإبداعية والقدرة على التكيف مع ظروف الحياة. لذلك تعتبر المؤسسات التربوية حجر الأساس في تنمية وتطوير أساليب تفكير الطلبة لكي يصبحوا قادرين على مواجهة قضايا الحياة المتغيرة والتكيف معها، وكذلك في عملية الكشف عن قدراتهم الإبداعية وصقلها من خلال الأنشطة والتجارب العلمية، والألعاب ضمن بيئة تعليمية مناسبة توفر لهم قدرا كافيا من الأمن النفسي، أما فشل المؤسسات التربوية في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة فيعزى إلى تعرضهم لطرق وأساليب تعليمية تنكر ما لديهم من قدرات وتتجاهل أساليب تفكيرهم بسبب جهل المعلمين بأنماط التفكير وطرق تنميتها لدى الطلبة ومن بينها التفكير الإبداعي (عبد الحليم،١٩٩٦).

لذلك فإن الاهتمام بتنمية أساليب التفكير يجب أن تبدأ من مراحل عمرية مبكرة، فتربية الإبداع تعتبر عملية تسير وفق نمو الطفل وإشباع حاجاته الأساسية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، لذلك يجب أن تهتم المؤسسات التعليمية بتربية الإبداع لدى الفرد ابتداءً من الأسرة ثم المدرسة فالمجتمع من خلال تهيئة الفرص والظروف المناسبة، فالأمم المتقدمة أولت العملية التعليمية وكيفية تنمية أساليب التفكير جل اهتمامها وتناولها الباحثون بالدراسة من مختلف الجوانب انطلاقاً من المردود التكنولوجي والتطوري للإبداع (العبادي، ٢٠٠٣).

ويُعد التفكير الإبداعي المحور الأساسي الذي تتمركز حوله جميع أنشطة تعلم التفكير في العالم، وقد اختلف الباحثون من الفلاسفة وعلماء النفس في تعريف الإبداع، قسم منهم يرى الإبداع مظهراً من مظاهر خصوبة التفكير وسيولته، فعقل المبدع في نظرهم لا يتوقف عن إنتاج فيض غزير من الصور الإبداعية، وقسم ثاني يرى أن قيمة العمل الإبداعي تكمن في قيمة هذا العمل بالنسبة للمبدع وبالنسبة للأعمال الأخرى للمبدعين والمفكرين المعاصرين. وأما القسم الثالث فيرى أنه لا يستدل على الإبداع من خلال النواتج الإبداعية الملموسة فحسب وإنما ينبغي الكشف عن القدرات الإبداعية عند الأفراد باستخدام الاختبارات النفسية الدقيقة (دناوي، ٢٠٠٧).

مفهوم التفكير الإبداعي:

يرى ترفنجر Treffinger (1990) أن الإبداع من المفاهيم المحيرة التي لا يوجد لها تعريف موحد يحظى بالقبول في مختلف الدوائر النفسية في العالم، ويذكر بأن هناك أكثر من مائة تعريف للإبداع أو التفكير الإبداعي يمكن توثيقها بسهولة من خلال مراجعة الأدب التربوي الذي كتب حول هذا الموضوع. يعتبر الإبداع ظاهرة متعددة الوجوه وتتضمن إنتاجاً جديداً وأصيلاً وذا قيمة من قبل

الفرد والجماعة، ويعتبر أيضا نشاطا ذهنيا أو عملية إنتاج يتصف بها المنتج بالأصالة والقيمة كما يتضمن إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج.

ويعرفه روشكا (١٩٨٩) بأنه وحدة متكاملة لمجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية والتي تهدف إلى التوصل إلى نتاج جديد يتصف بالجدة والأصالة والقيمة من قبل الفرد أو الجماعة من أجل المجتمع (أبو فخر، ١٩٨٩).

أما الموسوعة البريطانية الجديدة (١٩٩٢) فتعرف الإبداع على أنه القدرة على إيجاد شيء جديد كحل مشكلة ما أو إيجاد أداة أو أسلوب فني جديد، أما الموسوعة الفلسفية العربية فتعرف الإبداع على أنه إنتاج شيء جديد أو صياغة عناصر موجودة بصورة جديدة في إحدى مجالات العلوم أو الفنون أو الآداب (العبادي،٢٠٠٣).

ويعرفه هونيج (2001) Honig على أنه التفكير المتشعب الذي يتضمن تقسيم وتحطيم الأفكار القديمة وعمل روابط وإدخال أفكار جديدة، أي توليد وإنتاج أفكار جديدة من خلال التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات من خلال المحيط الخارجي للفرد.

كما يعرفه فيلدهوزن (1998) Feldhusen بأنه نشاط معرفي يتضمن تطويراً واستخداماً لقاعدة ضخمة من المعرفة، ومهارات التفكير، واتخاذ القرارات وضبط العمليات فوق المعرفية (أبو جادو، ٢٠٠٥).

ويعرفه بتروفسكي (١٩٩٦) بأنه نوع من التفكير يتميز بإبداع الشخص لمنتج وتكوينات جديدة خلال النشاط المعرفي، وهذه التكوينات تتعلق بالدوافع والتقييمات والمعاني، ويختلف التفكير الإبداعي عن التفكير المعتاد الذي يتضمن عمليات يستخدم فيها معرفة ومعلومات وقدرات جاهزة.

ويعرفه ستيرنبرغ (2000) Sternberg بأنه عملية استدلالية تتمثل في حدوث موقف معين من خلال معرفة وتحديد الخبرات اللازمة في وضع الحلول، والمقارنة فيما بينها واتخاذ القرار المناسب للتعامل مع ذلك الموقف.

ويعرفه تيرنر (1994) Turner بأنه محاولة البحث عن طرق غير مألوفة لحل مشكل جديدة أو قديمة، ويتطلب ذلك طلاقة في الفكر والمرونة والأصالة، والقدرة على تطوير حلول متنوعة للمشكلات.

ويعرفه أمبيل (1987) Amabile بأنه حل جديد وملائم قد يكون منتج أو استجابة لمهمة مفتوحة، ويعرفه ولف (2005) Wolfe بأنه الفكرة أو المنتج الأصيل ويكون ذو قيمة. كما شدد على دور السياق الثقافي والاجتماعي في العملية الإبداعية، وأشار إلى أن الإبداع ينتج عن طريق نظام اجتماعي من خلال إصدار الأحكام حول المنتج الإبداعي للأفراد، فمثلاً اختبارات الإبداع تتطلب

من المشاركين عمليات تفكير متباينة ويتم تصنيفها وتقييمها من قبل خبراء ضمن جوانب معينة وهي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

ويعرفه ديبونو (Debono) بأنه عملية استنباط للأفكار المتضمنة في خبرة الفرد من أجل الوصول إلى الهدف والغاية، وهذا يقود الفرد إلى تطوير الفهم واتخاذ القرار والتخطيط بهدف حل مشكلة ما قطامي، ٢٠٠٥).

كما يعرف على أنه نشاط عقلي مركب وهادف تدفعه رغبة قوية في البحث والتقصي عن حلول أو أفكار جديدة عن مشكلة ما بهدف التوصل إلى نواتج جديدة وأصيلة لم تكن معروفة سابقاً. ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد؛ وذلك لأنه ينطوي على عناصر معرفية وعناصر انفعالية وأخلاقية متداخلة مع بعضها البعض لتشكل حالة ذهنية فريدة (جروان،٢٠٠٢).

يتضح من التعريفات السابقة أنها ركزت على أن التفكير الإبداعي يعني قدرة الفرد على إنتاج أفكار وتوليد حلول جديدة، تتميز بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، وبالتداعيات البعيدة، وذلك استجابة لموقف أو مشكلة ما.

ومن التصنيفات الشاملة لتعريفات الإبداع فقد أورد تايلور(Taylor) نقلا عن ورقة غير منشورة للباحث ريبوسي (Repucci) يستعرض فيها التعريفات المنشورة ويصنفها في ست مجموعات (جروان، ٢٠٠٤) وهي :

١ -تعريفات الجشطالت:

الإبداع عبارة عن عملية دمج وإعادة ترجمة للمعارف والأفكار بشكل جديد ، ويمثل هذا الاتجاه فيرتايمر (Wertheimer) الذي يعرف الإبداع بأنه عملية يتم فيها تدمير جشطالت موجود من أجل بناء جشطالت جديد.

٢ -تعريفات الناتج النهائي:

وهي تعريفات موجهة نحو الأشياء الجديدة في المجالات المختلفة ويمثل هذا الجانب سِتين (Stein,1953) الذي يشير إلى أن الإبداع عملية تثمر ناتجاً جديداً تستقبله جماعة ما خلال فترة زمنية ما لفائدته وتلبيته لحاجة ما وقابليته للبرهان.

٣ -التعريفات التعبيرية والجمالية:

وتعنى هذه التعريفات بالتعبير الذاتي للفرد وخبرته الشخصية ومن الأمثلة عليها تعريف جزلين (Ggiselin) الذي يشير إلى أن الإبداع عملية تغيير وتطور وتحول في الحياة الشخصية للفرد.

٤ -تعريفات التحليل النفسي:

الإبداع هو عبارة عن محصلة لتفاعل ثلاث متغيرات في الشخصية الإنسانية وهي الهو والأنا والأنا الأعلى، إذ أن تحقق الإبداع مرتبط بكبت الأنا حتى تظهر محتويات اللاشعور وما قبل الشعور على السطح الخارجي، ومن الأمثلة على ذلك التعريف الذي قدمه كريس (Kris,1951) بأن الإبداع هو عبارة عن عملية تتحرك بين أفاق التفكير العقلاني الواعي وتخيلات ما قبل الشعور ودوافع اللاوعي.

٥ -تعريفات التفكير أو العملية الإبداعية:

تركز هذه التعريفات على التفكير كعملية وليس كناتج ومن الأمثلة على ذلك تعريف سبيرمان (Spearman) الذي يرى بأن الإبداع يحدث عندما يتمكن العقل من إدراك العلاقة بين شيئين بطريقة ينتج عنها شيء ثالث.

٦ -تعريفات أخرى:

وهي تلك التعريفات التي من الصعب إدراجها ضمن أي تصنيف ومن الأمثلة على هذه التعريفات تعريف لوينفيلد (Lowenfeld) الذي ينظر للإبداع على أنه محصلة علاقة الفرد الشخصية مع غيره ومع محيطه الخارجي، وتعريف رند (Rand) الذي يشير إلى أن الإبداع عبارة عن إضافة إلى المعارف المختزنة في البناء المعرفي للإنسان. وهناك تعريفات أخرى تضيف قيمة غير الجدة والأصالة للإبداع وهي القيمة الاجتماعية.

مستويات التفكير الإبداعي:

يقترح تايلر (Taylor) (المشار إليه في عيسى،١٩٧٩) خمس مستويات للإبداع توصل إليها بعد تحليله لمائة تعريف من تعريفات الإبداع وهذه المستويات هي:

١. الإبداع التعبيري: يعني هذا النوع من الإبداع تطوير فكرة ما أو ناتج فريد بغض النظر عن نوعيتها أو جودتها، ويظهر هذا النوع في الرسومات العفوية للأطفال (جروان، ٢٠٠٢).

٢. الإبداع المنتج أو الخصب: يظهر هذا النوع من الإبداع في النتاجات الفنية والعملية، حيث ينتقل الفرد من المستوى التعبيري إلى مستوى الإنتاج حينما تنمو وتتطور مهارته (عيسى،١٩٧٩).

٣. الإبداع الابتكاري: يشير هذا النوع من الإبداع إلى البراعة في استخدام المواد لتطوير استعمالات جديدة لا مثيل لها، كما يتميز هذا النوع من الإبداع بأنه يخضع لمعايير ومواصفات تحددها دوائر تسجيل براعة الاختراع.

٤. الإبداع التجديدي: يشير هذا النوع من الإبداع إلى القدرة على اختراق قوانين أو مبادئ أو مدارس فكرية ثابتة من خلال إدخال تحسينات، وتقديم منطلقات وأفكار جديدة مثال ذلك ما قدمه (ادلر، ويونج) في نظريتهم المبنية على سيكولوجية فرويد في مدرسة التحليل النفسي.

٥. الإبداع التخيلي أو الخلاق: وهو من أعلى مستويات الإبداع وأكثرها ندرة ويتحقق فيه الإبداع بالوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كما في أعمال اينشتاين في العلوم (جروان،٢٠٠٢).

خصائص التفكير الإبداعي:

من خلال مراجعة الأدب التربوي يمكن التوصل إلى بعض الاستنتاجات التي تحدد خصائص وطبيعة التفكير الإبداعي وهي: (جروان، ٢٠٠٤).

- يعكس التفكير الإبداعي ظاهرة متعددة الأوجه والجوانب، حيث أن له قدرة على الإنتاج الجديد أو بما يمكن وصفه بجدة الإنتاج.
- يتصف التفكير الإبداعي بالمرونة والطلاقة الفكرية والأصالة والحساسية للمشكلات.
- يفصح التفكير الإبداعي عن نفسه في شكل إنتاج جديد يمتاز بالتنوع والقابلية للتحقق ويتصف بالفائدة والقبول الاجتماعي.

مهارات التفكير الإبداعي:

يشير تورانس Torrance (1962) إلى أنه على الرغم من اختلاف الباحثين حول مفهوم التفكير الإبداعي إلا أن الغالبية منهم تشير إلى أنه مجموعة من المهارات الإبداعية أو القدرات الإبداعية، حيث ورد بالأدب التربوي عدة مسميات لهذه القدرات وهي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإسهاب، ومرحلة الخروج من الإغلاق والخيال، ويعرف تورانس التفكير الإبداعي على أنه العملية التي يصبح فيها الفرد حساساً للمشكلات، ولديه القدرة على إدراك الثغرات والعناصر المفقودة في المعرفة والمعلومات، ومحاولة البحث عن الحلول من خلال صياغة فرضيات جديدة واختبارها من أجل التوصل إلى نتائج جديدة، كما أشار تورانس إلى الجوانب الأساسية في الإبداع وهي: الشخص المبدع، والموقف الإبداعي، والعملية الإبداعية، والمنتج الإبداعي، ويشير تورانس

إلى أن إمكانية التعرف على الشخص المبدع تكون من خلال اختبارات التفكير الإبداعي والتي تعتبر مهمة في عملية الكشف عن الطلبة المبدعين من خلال مهارات التفكير الإبداعي والتي تتضمن:

١ - **الطلاقة (Fluency):** وهي القدرة على إنتاج أو توليد عدد كبير من الأفكار الجديدة والصحيحة لمسألة أو مشكلة ما، وكذلك تشير إلى القدرة على استخدام مخزوننا المعرفي عندما نحتاجه وهي تتضمن تعدد الأفكار التي يتم استدعاؤها أو السرعة التي يتم بها استدعاء استخدامات لأشياء محددة، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها. وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة وهي كما يلي: (جروان، ٢٠٠٤).

- الطلاقة اللفظية وطلاقة الكلمات (Verbal Fluency): وتعني قدرة المتعلم على توليد أكبر عدد من الكلمات أو الألفاظ أو المعاني وفق محددات معينة، ومن الأمثلة على ذلك: اكتب أكبر عدد ممكن من الكلمات المكونة من أربعة أحرف وتبدأ بحرف " ع"
- طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية (Ideational Fluency): وتعني قدرة المتعلم على تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار، اعتماداً على شروط معينة في زمن محدد، ومن الأمثلة على ذلك.
  - اذكر جميع الاستخدامات الممكنة لعلبة من "الصفيح".
  - أعط أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة لموضوع القصة التالية.

- طلاقة الأشكال (Figural Fluency): وتعني قدرة المتعلم على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات والتعديلات عن الاستجابة لمثير وصفي أو بصري حيث يعطى للمفحوص أشكالاً متشابهة ثم يطلب منه إجراء تعديلات وإضافات عليها، ليصل إلى أشكال متعددة ومختلفة مثلاً: كون أقصى ما تستطيع من الأشكال أو الأشياء باستخدام الدوائر المغلقة أو الخطوط المتوازية.

٢ -**المرونة (Flexibility):** وهي القدرة على تغير الحالة الذهنية بتغير الموقف وهي عكس الجمود الذهني الذي يميل إليه الفرد وفقاً لتبني أنماط ذهنية محددة يواجه بها مواقف متنوعة وغير محددة، فالمبدع يكون أكثر مرونة إذ يتمتع بدرجة عالية من القدرة على تغير الحالة الذهنية بتغير الموقف وتساعد على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة (قطامي، ١٩٩٠).

وتنقسم المرونة إلى نوعين هما:

- المرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility): وتشير إلى سرعة المبدع في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المختلفة، والتي ترتبط بشكل ما أو موقف ويُكون المبدع فيها بشكل تلقائي أفكار متنوعة ومتجددة ويكون مبادراً لطرحها.
- المرونة التكيفية (Adaptive Flexibility): وتشير هذه العملية إلى قدرة المبدع على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة، وذلك من خلال التكيف مع الأوضاع التي تتطلبها المشكلة أو الموقف (السرور،٢٠٠٦).

٣ -**الأصالة (Originality):** تعتبر من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، وهي تعني التفرد والجدة والقدرة على التعبير وإنتاج الأفكار الجديدة والبعيدة والقدرة على النفاذ إلى ما هو غير مألوف من الأفكار وعدم خضوعها للأفكار الشائعة والتقليدية، كما تعتبر الأصالة العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية، تقاس الأصالة في التفكير الإبداعي عن طريق احتساب مقدار الاستجابة غير المألوفة والنادرة، ويشير جروان (٢٠٠٢) إلى أن المشكلة التي سوف تظهر هي عدم وضوح الجهة المرجعية التي تتخذ أساسا للمقارنة: هل هي نواتج الراشدين أم نواتج المجتمع؟ وهل هي نواتج مدرسية أم نواتج العلم والعلماء؟ أم نواتج الزمن والتاريخ؟ لكن لابد من الإشارة إلى أن الاتجاهات الإنسانية والبيئية تتبنى وجهة النظر القائمة على اعتماد الخبرة الشخصية السابقة للفرد أساسا للحكم على نواتجه بمعنى أن الأصالة محددة في إطار الخبرة الذاتية للفرد (جروان،٢٠٠٢).

٤ -**الحساسية للمشكلات (Sensitivity):** هي القدرة على اكتشاف المشكلات والمصاعب واكتشاف النقص في المعلومات، أي أنها الوعي بوجود مشكلات أو احتياجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف (قطامي، ٢٠٠٥).

ويشير قطامي (١٩٩٠) إلى أن هذه القدرة تتمثل في تمكن الطفل من تمييز موقف معين ينطوي على مشكلة معينة تتطلب حلاً لا يتوافر بشكل مباشر للطفل، إذ يتطلب الحل عند الطفل استخدام خبراته السابقة بطريقة جديدة وغير مألوفة.

٥ -**التفاصيل (Elaboration):** وتعني قدرة الفرد على إضافة تفاصيل إلى الفكرة الأصلية لجعلها أكثر ملائمة لمواجهة المشكلة، وهي القدرة على وضع تفاصيل الخطط أو الأفكار، وتسمى هذه القدرة أو المهارة بمهارة الإثراء والإفاضة. ويرى تور انس أن هذه المهارة من المؤشرات الهامة والدالة على ممارسة الفرد للتفكير الإبداعي وتقاس من خلال اختبار يقدم للمفحوص (الصمادي،٢٠٠٩).

المكونات العامة للإبداع:

يرى (روس موني) أن هناك أربعة مناحي رئيسة بارزة في موضوع الإبداع يعتمد عليها إلى حد بعيد الموقف الذي يتبناه الفرد لتعريف ظاهرة الإبداع (أبو جادو، ٢٠٠٥) وهي:

١ -البيئة الإبداعية: وتتضمن الموقف الكلي المعقد، الذي يتم من خلاله استثارة العمليات الإبداعية بشكل مبدئي، والاستمرار في ذلك إلى أن يتم إنجاز هذه العمليات.

٢ -المنتج الإبداعي: ويتضمن الأنماط السلوكية والأدائية والأفكار والأشياء وغيرها من أنواع المنتجات الأخرى، وهذا المكون يهتم بالمنتج الإبداعي ذاته على افتراض أن العملية الإبداعية سوف تؤدي في النهاية إلى نتاجات ملموسة.

٣ -العملية الإبداعية: يمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء القياس النفسي وعلماء النفس المعرفيين الذين ركزوا دراساتهم على الجوانب المتعلقة بعملية حل المشكلة وأنماط التفكير وأنماط معالجة المعلومات التي تشكل عملية الإبداع، ومن الباحثين الذين تبنوا هذا الاتجاه (تورانس).

٤ -الشخص المبدع: يمثل هذا الاتجاه محور اهتمام علماء نفس الشخصية الذين يرون أنه يمكن التعرف على الأشخاص المبدعين عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروق الفردية في المجال المعرفي ومجال الدافعية.

مراحل العملية الإبداعية:

يشير العتوم وآخرون (٢٠٠٦) إلى أن مراحل العملية الإبداعية كما يقترح البرجت (Albrecht) تمر في خمس مراحل والتي بدورها توصل إلى الولادة الحقيقية للموقف وهي:

١ -مرحلة التشرب: قيام الفرد بتشرب وإستدخال جميع المعلومات من حوله من خلال الاستماع لأفكار ووجهات نظر الآخرين دون تحيز، ثم السماح للأفكار بالانطلاق بهدف تجميع اكبر قدر ممكن من الأفكار والحلول.

٢ -الإلهام: أخذ مجموعة من الأفكار المتنوعة وإعطاؤها للدماغ حتى يتمكن الفرد من تشكيل مجموعة من الحلول والأفكار الجديدة والمتنوعة.

٣ -مرحلة اختبار الفكرة: وفي هذه المرحلة يتم اختبار الأفكار والسماح بالفشل في التوصل إلى الحل على اعتبار أن الفشل يسمح بتكوين المزيد من الأفكار المتنوعة.

٤ -مرحلة تنقيح وتعديل العملية عند الحاجة: وهي مرحلة مراجعة وتعديل الأفكار وإعادة التوازن بهدف التوصل إلى إنتاج كل ما هو جديد.

٥ –مرحلة تفسير الحل الذي تم اختباره: في هذه المرحلة يجب أن تشمل تفسيرات الحلول التي تم اختبارها الأسباب والكيفية، ومدى الاستفادة لمن يقومون بتطبيق تلك الحلول.

ويمكن تحديد مراحل تطور الفكرة الإبداعية بالطرق التالية:

١ – مرحلة الإعداد أو التحضير:

تعد هذه المرحلة ضرورية للوصول إلى منتج إبداعي متميز، فمن النادر التوصل إلى تحقيق إنتاج إبداعي دون اجتياز هذه المرحلة، وتتطلب مرحلة الإعداد إنجاز خطوتين أساسيتين هما: (جروان، ٢٠٠٤).

أ -التعريف الواضح والمحدد للمشكلة التي يتطلب حلها اختراقاً إبداعياً.

ب -جمع وتنظيم ما يلزم من معلومات حول المشكلة، والتي قد لا تكون متوافرة ضمن الإطار المرجعي أو المعرفي للفرد، وتتضمن مرحلة الإعداد أو التحضير كما يشير قطامي (٢٠٠٥) ما يلي:

- استحضار الخبرات السابقة لدى الفرد.
- الاطلاع على الخبرات من مصادرها المختلفة.
- تحديد المجال المعرفي.
- تنظيم الخبرات المتجمعة وترتيبها بهدف الوصول لاستيعاب دقيق للقضية.
- بناء فرضية.

٢ -مرحلة الاحتضان:

وتعتبر مرحلة ترتيب وانتظار، حيث يتحرر فيها العقل من الأفكار غير النافعة أو التي لا صلة لها بالمشكلة، وتتضمن تمثيلاً عقلياً لكل المعلومات والخبرات المكتسبة والملائمة التي تتعلق بالمشكلة (حسين، ٢٠٠٢).

ويشير الكناني (٢٠٠٥) إلى أن جليفورد (Guilford) يعتبر هذه المرحلة شرطاً من شروط الإبداع أكثر من اعتبارها شكلاً من أشكال النشاط، وعلى هذا فإن مرحلة الاحتضان أو الاختمار يكون فيها الفرد مشغولاً بالمشكلة بصورة شعورية، وتكون الفكرة الأصلية في أثنائها آخذه بالتخمر في ذات الفرد نفسه.

وتتضمن هذه المرحلة الجوانب التالية:

- التفكير الجاد والانشغال الذهني بالموقف.

- غربلة الأفكار غير المنتمية أو غير المرتبطة.
- الشعور والتعامل مع الموقف.
- وضع جملة حلول مقترحة.
- صياغة الفكرة الجديدة.

٣ -مرحلة الإلهام أو الإشراق:

وتسمى هذه المرحلة باللحظة الإبداعية، أي اللحظة التي تولد فيها الفكرة الجديدة التي تـؤدي بدورها إلى حل المشكلة. وتسمى هذه المرحلة بشرارة الإبداع وفي هذه المرحلة يقوم الفرد بإنتـاج مزيج جديد من القوانين العامة، فتظهر الفكرة الإبداعية الجديدة التي توصل إلى الحـل (الكنـاني، ٢٠٠٥).

٤ - مرحلة التحقق:

وهي مرحلة تجريب الأفكار التي تم التوصل إليها والتحقق من فائدتها واختبارها، والتحقق من فائدة وعملية هذه الإستراتيجية في مواقف كثيرة وتتضمن هذه المرحلة اختبار الفكـرة وصـحتها، للوصول إلى صيغة دقيقة (قطامي، ٢٠٠٥).

أساليب تنمية التفكير الإبداعي:

هناك العديد من الأساليب والطرق التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وقد حدد مكفرسون (Mcpherson) (المشار إليه في الكناني، ٢٠٠٥) أربع فئات من البرامج المستخدمة فـي تنمية التفكير الإبداعي وهي كما يلي :

١ - برنامج التدريب على مهارات الحل الإبداعي للمشكلات، يهدف هذا البرنامج إلى تزويد الفـرد بالخبرات والمهارات المختلفة، وذلك من خلال مجموعة مختلفة من أساليب وطرق الحل الإبـداعي للمشكلات.

٢ - برامج تهدف إلى توعية الإفراد بطبيعة السمات الوجدانية والدوافع التي من الممكن أن تيّسر أو تعيق العملية الإبداعية بالإضافة إلى الطرق المناسبة لتقليل من الآثار السلبية التـي تعيـق العمليـة الإبداعية.

٣ -برامج تهدف إلى إعداد الأفراد وتنمية مهاراتهم بحيث يكون قادرين علـى التـأثير بـالآخرين بهدف تقبل أفكارهم الإبداعية أو الحصول على التشجيع والدعم من قبلهم.

٤ -برامج تهدف إلى تنمية القدرة لدى الأفراد على اكتشاف المشكلات والحساسية اتجاهها.

ويشير كل من روجرز ودونالد Rogers and Donald (1989) إلى شرطين أساسيين يجب توافرهما عند التدريب على مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين وهما:

- الأمان النفسي: ويشير إلى شعور الفرد بأنه محبوب ومحترم ، وغير مقيم بدرجة عالية من الآخرين وتؤكد الدراسة التي أجراها يونيك (Eunice) إلى أن الأفراد الذين قيموا أنفسهم بأنهم أكفاء ومبدعين يتشكل لديهم مفهوم ذات عالي ويتولد لديهم الثقة والقدرة على نشر الأفكار وإظهار السلوكيات الإبداعية.
- الحرية النفسية: وتشير إلى حرية الفرد في ممارسة التفكير بما يتناسب مع قدراته وأهدافه.

استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي:

تشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أنه من الممكن التدريب على مهارات التفكير الإبداعي ورفع مستوياتها في عدة مجالات ومن هذه الأساليب ما يلي:

١ -استخدام أسلوب العصف الذهني (التفتق الفكري):

يعتبر هذا الأسلوب نمط من أنماط التفكير والتي تهدف إلى جعل الطالب قادر على إنتاج أو توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة دون التركيز على النقد الموجه إلى تلك الأفكار ومن المبادئ التي يقوم عليها أسلوب العصف الذهني ما يلي:

- تأجيل النقد الموجه لأي فكرة إلى مرحلة ما بعد عملية توليد الأفكار.
- التأكيد على كمية الأفكار وليس النوعية وهذا يستند على أن الأفكار والحلول الإبداعية تأتي بعد عدد من الأفكار الغير جيدة.
- التركيز على عملية الدوران الحر بين الأفراد وذلك بهدف توليد الأفكار .
- الربط بين الأفكار المطروحة والعمل على تطويرها (العتوم وآخرون، ٢٠٠٦).

٢ جعل الغريب من الأفكار مألوف وجعل المألوف من الأفكار غريب:

يتطلب هذا الأسلوب التفكير بأكبر عدد ممكن من الاستخدامات غير المألوفة للأشياء العادية، أي عملية تحديد للأشياء التي تتحدى التفكير الإبداعي لديهم (الصمادي، ٢٠٠٩).

٣- برنامج كورت لتعليم التفكير الإبداعي:

يتكون هذا البرنامج من ستة أجزاء وهي (توسعة مجال الإدراك، التنظيم، التفاعل، الإبداع، المعلومات والعواطف، العمل) حيث يحتوي كل جزء على عشرة دروس لتعليم التفكير الإبداعي لدي

المتعلمين، ويركز هذا البرنامج على تعليم التفكير كموضوع مستقل عن المنهاج الدراسي بهدف توسيع إدراك الطلبة ومساعدتهم على تنظيم المعلومات وحل المشكلات (سحيمات، ٢٠١٠).

٤- برنامج بيردو لتنمية التفكير الإبداعي:

صمم هذا البرنامج من قبل مجموعة من المدرسين بجامعة بيردو في الولايات المتحدة الأمريكية، يهدف البرنامج إلى تنمية القدرات الإبداعية كالطلاقة ، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل لدى طلبة المرحلة الابتدائية ، كما يهدف هذا البرنامج إلى تطوير ثقة الطلبة بما يمتلكون من مهارات إبداعية ودعم الاتجاهات الايجابية لديهم. يتكون برنامج بيردو من (٢٨) موقفاً مسجلاً على أشرطة كاسيت أو كراسة تدريبات تتضمن معلومات خاصة عن التفكير الإبداعي بالإضافة إلى معلومات تتضمن قصص تاريخية حول أشخاص وعلماء مبدعين، بالإضافة إلى تمرينات مطبوعة تقدم بعد كل جلسة تدريب. وقد أشارت الدراسات إلى فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الإبداعي ومن هذه الدراسات دراسة الشريف (١٩٨٧) التي كشفت عن وجود أثر لبرنامج بيردو لتدريب الإبداع في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في المدارس المصرية (العتوم وآخرون، ٢٠٠٦).

٥ -برنامج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS):

قام بصياغة وتطوير هذا البرنامج دونالد تريفنجر (1990) Triffinger بهدف تعريف المدربين والتربويين ببعض الأساليب والوسائل المفيدة في حل المشكلات بطريقة إبداعية بحيث تصبح أكثر فاعلية وسهولة، يتكون هذا البرنامج من ثلاثة عناصر أساسية بالإضافة إلى ست مراحل لحل المشكلة وهي كما يلي :

١- فهم المشكلة: يتضمن هذا العنصر إيجاد وتحديد الثغرات في المشكلة، والتوصل إلى المعلومات من خلال فحص الكثير من المعلومات والأفكار التي توجد خلال المشكلة، تحديد المشكلة والتوصل إليها من خلال أسلوب التفكير المتشعب الذي يساعد على إنتاج طرق عديدة للتعبير عن المشكلة ومن ثم استخدام الأسلوب التجميعي للتعبير عن المشكلة بجملة واحدة.

٢- خلق وتوليد الأفكار: يتضمن هذا العنصر استخدام العصف الذهني لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول للمشكلة.

٣ - التخطيط للعمل: يتضمن هذا العنصر أسلوبين من أساليب حل المشكلة وهما : إيجاد الحل ويتضمن التركيز على الأفكار الجيدة والمناسبة لحل المشكلة ، أما أسلوب تقبل الحل فيتضمن تقبل الحلول للمشكلة والعمل على تطبيقها.

٦ -برنامج تورانس للمهارات الأربع:

قام تورانس (Torrance) في عام ١٩٨٨ بصياغة برنامج المهارات الأربعة حيث يتكون هذا البرنامج من المهارات الأربعة في التفكير الإبداعي: المرونة، والطلاقة، والأصالة، والتفاصيل، حيث يهدف إلى تدريب الطلبة عليها باستخدام الأسئلة التشعيبية والمفتوحة، وأسلوب العصف الذهني، كما يعطي هذا البرنامج فرصة للتصورات الخيالية حيث يوجه خيال الطالب إلى البحث عن حلول مناسبة للأسئلة والمواقف المطروحة (السرور، ٢٠٠٦).

معيقات التفكير الإبداعي:

أشارت العديد من المراجع إلى وجود عدد من العقبات والمعيقات التي تقف في طريق تنمية التفكير الإبداعي، لذلك فمن الضروري أن يتنبه المعلمون والمدربون لهذه العقبات حتى يتم العمل على تحديدها، وأخذها بعين الاعتبار عند تنميتهم لمثل هذا النوع من التفكير ومن هذه العقبات: (جروان، ٢٠٠٢).

١- **العقبات الشخصية:** والتي تتمثل بضعف الثقة بالنفس والذي يقود إلى الخوف من الإخفاق وعدم النجاح، والميل إلى مجاراة الآخرين والامتثال للمعايير السائدة، والحماس المفرط الذي يؤدي إلى استعجال النتائج قبل نضوجها، والتشبع الذي يؤدي إلى إنقاص الوعي بحيثيات الوضع الراهن وعدم الدقة بالمشاهدات، بالإضافة إلى التفكير النمطي المقيد.

٢- **العقبات الظرفية:** هي العقبات التي تتعلق بالموقف ذاته وبالجوانب الاجتماعية والثقافية السائدة ومن أهم هذه العقبات، مقاومة التغير والحفاظ على الوضع الراهن خوفاً من انعكاس الأفكار الجديدة على أمن الفرد واستقراره، وعدم القدرة على التوازن بين الجد والفكاهة، بالإضافة إلى عدم التوازن بين التنافس والتعاون الأمر الذي يتطلب المزج بينهما لتحقيق انجازات قيمة لأن الاعتبار أو الاهتمام المفرط لأي منهما قد يؤدي إلى فقدان الاتصال بالمشكلة الحقيقية والتقدم بحلها.

٣- **المعيقات الأسرية:** وتتمثل بتدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وانخفاض المستوى التعليمي والثقافي، بالإضافة إلى أسلوب التنشئة القائم على التسلط وعدم استخدام المرونة في التعامل مع أفراد الأسرة وإعطاء حرية المناقشة والتعبير عن الرأي والقدرة على صنع واتخاذ القرار (سحيمات، ٢٠١٠).

٤- **معيقات الإبداع في المدرسة والمؤسسات التعليمية:** تتمثل المعيقات بأساليب التعليم المتبعة والقائمة على التلقين والمحاضرة والمناهج المكثفة، وتوقعات المعلمين السلبية اتجاه الطلبة

بأنهم غير متميزين وليس لديهم القدرة على النجاح في تحقيق أهدافهم، وأساليب التقويم المتبعة والمعتمدة على الحفظ والالتزام الحرفي بنصوص المحتوى التعليمي، وافتقار المؤسسات التعليمية إلى خصائص البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع، بالإضافة إلى عدم وجود إستراتيجية وطنية معلنة و واضحة للكشف عن المبدعين ورعايتهم، وعدم تبني وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية تهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة (الصمادي، ٢٠٠٩).

٥- **معوقات الإبداع في المجتمع:** وتتضمن الاتجاهات والقيم والعادات السائدة بالمجتمع والتي تحد من العمليات الإبداعية، والتدهور الاقتصادي والاجتماعي والذي يؤدي إلى ضعف الإمكانيات المادية المتاحة، سياسة التميز بين الجنسين والتحديد لادوار كل جنس، العنف السياسي والاضطرابات الأمنية والحروب، بالإضافة إلى جماعة الرفاق واتجاهاتهم السائدة والمحبطة للإبداع (دناوي،٢٠٠٧).

العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي:

أشارستيرنبرغ (2006) Sternberg إلى ستة عوامل تساهم في التفكير الإبداعي وقد تم الإشارة اليهما سابقا، وهنا سوف يتم الحديث عن عاملين من هذه العوامل باعتبارهما من المتغيرات التي تتناولها الدراسة الحالية، وذلك لعدم توفر دراسات سابقة تناولت هذه المتغيرات معاً لمعرفة مدى مساهمتها في التفكير الإبداعي نظراً لأهميتهما في العملية التعليمية وهي:

أولا: أساليب التعلم.

بدأت فكرة أساليب التعلم على يد كارل يونج منذ عام (١٩٢٧) الذي لاحظ الفروق الرئيسة في الطريقة التي يعي الناس بها المعلومات (الحسي مقابل الحدسي) والطريقة التي يتخذون فيها القرارات (التفكير المنطقي مقابل الشعور التخيلي) وغيرها ثم أتى بعده كثير من الباحثين الذين درسوا بشكل محدد الفروق بين الناس في التعلم وبحثوا في أعمال وآثار (يونج) منهم: (ماير برجز Mayer Briggs ، وكأثرين برجز Katharine Briggs ، وأنثوني جريجورز Anthony Gregors وكاتلين باتلر Cathleen Butler ، وبيرنس مكارثي Bernice Mecathry ، وهارفي سيلفر Harvey Silver) وقد فسرا هؤلاء العلماء الشخصية الإنسانية بطرق متعددة وأشاروا إلى أن كافة نماذج و أساليب التعلم تلتقي في نقطتين رئيسيتين:

١ -**التركيز على العملية (Process):** وتتضمن الطريقة التي يدخل بها الفرد المعلومات إلى نظامه المعرفي، وكيف يفكر في هذه المعلومات ويعالجها ويقيم النتائج المتمخضة عنها.

٢ –**التأكيد على الشخصية (Personality):** يعتقد منظروا أساليب التعلم بشكل عام أن التعلم هو نتيجة العمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر(Silver strong and Pevini, 1997).

لذلك يشير كانو جارشيا وهيوز(Cano Garcia and Hughes (2000 إلى أنه من غير الممكن تقديم تعريف منفرد ودقيق لأسلوب التعلم، فكل باحث يقدم تعريفاً خاصاً به وذلك لعدة أسباب نذكر منها:

١ –الاختلاف بالأسس النظرية التي يبني عليها الباحثون نماذجهم في أساليب التعلم.

٢ –استخدام الباحثون أدوات قياس مختلفة لتحديد أساليب التعلم.

٣ –الاهتمام ببعد واحد من أبعاد عملية التعلم.

لذلك نجد أن هناك عدد من التعريفات لأساليب التعلم حيث:

يعرفه ستيرنبرغ (Sternberg (2000 بأنه الكيفية التي يفضلها الأفراد في عملية التعلم. ويعرفه "دي بيلو" DeBello بأنه طريقة الفرد في تشرب ومعالجة وحفظ وتذكر المعلومـــات. (DeBello,1990). ويعرفه شميك (Schmeek (1983 بأنه الطريقة المحددة التي يستخدمها المـــتعلم فـــي التعامـــل مـــع المعلومات والبيانات خلال مواقف التعلم المختلفة. كما ويعرفه فيلدر(Felder (1993 بأنه طريقة الفرد المفضلة في التركيز والميل إلى عمل ورؤية المعلومات المختلفة بمعدلات مختلفة. ويعرف هـــارتلي (Hartley (1998 أساليب بأنه الطريقة التي يستخدمها الأفراد على نحو متميز للعمل في مهام الـــتعلم المختلفة.

ويشير دن ودن (Dunn and Dunn) إلى أن أسلوب التعلم هو طريقة الفرد في التركيـــز علـــى معالجة وتذكر المعلومات الصعبة والجديدة (Stevenson and Dunn, 2001). ويعرف كولـــب (Kolb) أسلوب التعلم بأنه طريقة الفرد في تناول ومعالجة المعلومات داخل موقف التعلم (Given,1997).

كما ويعرفه ديفيد سون (Davidson) بأنه الطريقة التي بواسطتها نستقبل ونعالج المعلومات كما يعرفه بأنه السلوك الذي يفضله الفرد في عملية التعلم (Davidson-Shivers,2002). وتعرف الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية (NASSP) أساليب التعلم بأنها عبـــارة عـــن ســـلوكيات معرفيـــه ووجدانية ونفسية تشير إلى كيفية إدراك واستجابة وتفاعل المتعلمين مع بيئة التعلم (Fatt,1998).

ويرى ريدنج و راينر (Riding and Rayner (1997 أساليب التعلم على أنهـــا مجموعـــة مـــن الاختلافات الفردية والتي تشمل سلوكيات معرفيه ووجدانيه مؤثرة والتي تتحد لتشكل أسلوب تعلـــم المتعلم.

كما ويعرف روجفورد (2003) Rochford أسلوب التعلم بأنه المفهوم الذي يعكس الطريقة التي يركز عليها المتعلم في معالجة المعلومات الجديدة وتذكرها. ويشير (2008) Elliot and Travers إلى هذا المفهوم على انه تفضيلات الفرد للتعلم والدراسة أو الطريقة التي يفضلها الفرد في تعلمه.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم أساليب التعلم نلاحظ أنها تركز على أن أساليب التعلم تعتبر الطريقة أو الأسلوب المفضل لدى الأفراد في استقبال ومعالجة المعلومات، وتطبيقها في الموقف التعليمي وفقاً لسماتهم المعرفية والوجدانية والفسيولوجية.

أهمية أساليب التعلم:

إن فهم أساليب التعلم يعتبر وسيلة مهمة للطالب وضرورة أساسيه، حيث وضحت العديد من الدراسات أن وعي وإدراك أساليب التعلم يمكننا من فهم الفروق الفردية بين المتعلمين في المدارس والجامعات (Lawrence,1997).

كما أن أساليب التعلم تمكننا من تصميم نماذج التعلم التي تواجه الحاجات المختلفة للطلبة، ومساعدة الأساتذة على تغيير وتطوير طرق التدريس، وزيادة فاعليتها كي تناسب أساليب التعلم لدى الطلبة، كما أن فهم أساليب التعلم يساعدنا على تحسين الممارسات التعليمية والتدريبية في العديد من المجالات والمواقف التربوية، مثل الإرشاد التعليمي، وتخطيط برامج الطلاب والتدريب التربوي، كما تساعد على رفع تحصيل الطلاب وتقوية مستوياتهم التعليمية، ودمج الطلبة في الأنشطة التعليمية، وتحسين أدائهم وزيادة قدرة الأساتذة على التنبؤ بها، كما تمكن الطلبة من إتقان محتوى المقررات الدراسية ومواجهة متطلبات التعليم، وعلاج نقاط الضعف وزيادة نقاط القوة في تعلم الطلبة، وزيادة الدافعية التعلم لديهم، كما تساعد أساليب التعلم على توفير موضوعات متطورة للبحث في مجال علم النفس التربوي تدعم مجالات التعليم وتستخدم كأدوات للحصول على المعلومات التي تساير التغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع (نجدي ونيس، ٢٠٠١)

ولكي تكون أساليب التعلم قابلة للتطبيق في البيئة التربوية فقد أشار بارك (2000) Park إلى عدد من الخطوات تتمثل بما يلي: يجب على المعلمين القيام بتحديد أساليب تعلم طلابهم حتى تتكيف مع أساليب تدريسهم بالإضافة إلى تقوية أساليب التعلم الأضعف من خلال التدريبات والمهام التربوية، وإتاحة الفرصة للطلبة بأن يتعلموا وفق أساليب تعلمهم، وذلك من خلال إنشاء وتطوير وسائل وأدوات تعلم تتلاءم مع تفضيلات الطلبة، كما يجب على المعلمين مساعدة طلابهم على تحديد أساليب تعلمهم وفق قدراتهم وميولهم وتوضيح كيفية مساعدة أنفسهم للتعلم من خلال أساليب تعلمهم المفضلة، كما يجب حث المعلمين على تنويع أساليب تدريسهم بما يتلاءم مع أساليب طلابهم بالتعلم

واستخدام أدوات ومواد تعليمية متعددة الحواس وذلك لمساعدة الطلبة على التمكن من المنهاج الدراسي، بالإضافة إلى تعليم الطلبة عدد من الاستراتيجيات الخاصة لتحسين أدائهم الأكاديمي.

تصنيفات أساليب التعلم:

تتخذ أساليب التعلم تصنيفات متنوعة حسب الاختلاف في الميول الفطرية لدى الأفراد ومن ابرز هذه التصنيفات تصنيف رينزولي (Renzulli) لأساليب التعلم والتي تتضمن ثمانية أساليب للتعلم وهي أسلوب التعلم المعتمد، وأسلوب التعلم الجماعي، والعملي، والتخيلي، والحسي، والفردي، والتفكيري، والمستقل، وقائمة وتكن (Witken) وتتضمن أسلوبين في التعلم وهما: أسلوب التعلم المستقل عن المجال، المعتمد على المجال، وتصنيف جراش و ريتشمان (Grash and Ritchman) والتي تتضمن ستة أساليب وهي: الاستقلالي ، الاعتمادي، التنافسي، التعاوني، الهروبي، التشاركي، وكذلك قائمة مان (Mann) وتتضمن هذه القائمة ثمانية أساليب في التعلم وهي: الأسلوب المساير، المعتمد القلق، المستقل، الصامت، الشجاع، المتصيد للأخطاء، الملفت للانتباه، المحبط، بالإضافة إلى قائمة تشيسلت (Chislett) والتي تتضمن ثلاثة أساليب وهي: السمعي، البصري، الحسي، وأساليب التعلم لدى اوينز و بارنز (Owens and Barnes) وتتضمن ثلاثة أساليب وهي: التعاوني، التنافسي، الفردي (الحجاحجة، ٢٠٠٨) بالإضافة إلى قائمة بيجيز(Biggs) ويتضمن أسلوبين هما: أسلوب التعلم السطحي، وأسلوب التعلم العميق (Biggs,2001) وقائمة شميك (Schmeck) وتتضمن أربعة أساليب للتعلم هي: أسلوب المعالجة العميقة، والمعالجة الموسعة، والاحتفاظ بالحقائق، والدراسة المنهجية (Schmeck,1983).

نظرية بيجيز(Biggs) لأساليب التعلم:

قام بيجيز (Biggs) في عام ١٩٨٧ بإعداد نموذجه في أساليب التعلم وذلك بعد تعديله لنموذج "دونكن و بايدل (Dunkin and Biddle) المعد في عام ١٩٧٤ والذي يتكون من ثلاثة عناصر وهي: المدخلات، والعمليات أو المعالجات، والنتائج أو المخرجات، كما فسر "بيجز" أساليب التعلم على أنها طرق للتعلم وتوصلت إلى ثلاثة أساليب في التعلم هما: أسلوب التعلم السطحي، وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم التحصيلي ولكل منهما عنصران: (دافع،وإستراتيجية) ويؤدي التفاعل بين الدافع والإستراتيجية إلى أسلوب التعلم (Atherton,2002).

وقد أطلق Biggs على هذه النظرية (3P Model) لأنها تتضمن ثلاثة مراحل هي: مدخلات، وعمليات (أسلوب)، ومخرجات، وفي هذا النموذج توجد عوامل متعلقة بالطلاب، وعوامل متعلقة بالسياق التدريسي ومخرجات التعلم، حيث تتضمن العوامل المتعلقة بالطلاب (الخبرة السابقة،

والقدرة، وأساليب التعلم) والعوامل المتعلقة بالسياق التدريسي تشمل (المواد الدراسية، وطرق التدريس، والمناخ المدرسي، والتقييم) ونتيجة تفاعل هذه العوامل فيما بينها تحدد إستراتيجية الطالب وأسلوبه بالتعلم ومن ثم تحدد المخرجات (Biggs,2001).

أساليب التعلم لدى جون بيجيز (J. Biggs):

١ -أسلوب التعلم السطحي: يقوم على أساس الدافعية الخارجية، والخوف من الفشل، فالطلبة ذوي الأسلوب السطحي في التعلم يرون أن التعلم المدرسي طريقهم نحو غايات أخرى للحصول على وظيفة، وهدف الطلبة إنجاز متطلبات المحتوى الدراسي عن طريق الحفظ وتذكر واسترجاع المحتوى الدراسي، ويظهر عليهم مفهوم إعادة الإنتاجية، ويركز الطلبة في هذا الأسلوب على الإشارات والأجزاء غير المرتبطة بالمعنى أي الحفظ يكون من أجل الامتحان فقط (Biggs ,2001).

٢ -أسلوب التعلم العميق: يقوم هذا الأسلوب على أساس الدافعية الداخلية، والفهم الحقيقي لما تعلمه الطلبة فهم يهتمون بفهم المادة الدراسية واستيعابها، ويرون أن الدراسة مثيرة للاهتمام فهم يبحثون عن اكتشاف المعنى ومعرفة الغاية من المادة الدراسية بالإضافة إلى قدرتهم على تفسير وتحليل المعلومات وتلخيصها والتعرف على الأفكار الرئيسية والتميز بينها وبين الأفكار الثانوية ضمن المحتوى الدراسي ويحصلون على المعرفة والمعلومة من مختلف المقررات الدراسية. وقد يستخدم الفرد كلا الأسلوبين السطحي، والعميق في عملية التعلم وفي مواقف مختلفة إلا أنه قد يفضل أحدهما على الأخر(Biggs ,2001).

مقياس بيجيز(Biggs,1987) لأساليب التعلم (SPQ):

قام بيجيز (Biggs,1987) بإعداد استبانه عمليات الدراسة (Study Process Questionnaire) والتي تكونت من (٤٢) عبارة تقيس أسلوب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي) في ضوء ستة مقاييس فرعية (الدافعية السطحية، الإستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة، الإستراتيجية العميقة، الدافعية التحصيلية، الاستراتيجية التحصيلية) (الدردير، ٢٠٠٤).

وقد حظي مقياس أساليب التعلم لدى بيجيز(Biggs) باهتمام عدد من الباحثين من خلال دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق، الثبات) فقد توصلت زهانج و ستيرنبرغ (Zhang and Sternber (2000 من خلال الدراسة التي تم إجراؤها على عينة بلغت (٨٥٤) طالب وطالبة من طلبة جامعة هونج كونج وعينة أخرى بلغت (٢١٥) طالب وطالبة من جامعة نانجينج في الصين، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي توصل الباحثان إلى أسلوبين هما (السطحي، والعميق) بينما الأسلوب التحصيلي (الدافعية، الإستراتيجية) فقد انقسم بين الأسلوبين السطحي، والعميق فتشبع

الأسلوب السطحي بالدافعية التحصيلية وقد بلغ (٠،٦٧، ٠،٦٠) لكلتا العينتين على الترتيب، وقد تشبع الأسلوب العميق بالإستراتيجية التحصيلية وقد بلغ مقدار التشبع على الترتيب لكلتا العينتين (٠،٧٤، ٠،٧٧). وفي دراسة أخرى مشابهة قامت بها زهانج (2000) Zhang على ثلاثة عينات من مجتمعات مختلفة (الولايات المتحدة، هونج، نانجينج) وباستخدام أسلوب التحليل العاملي للاستبانه توصلت الباحثة إلى أسلوبين هما أسلوب التعلم (السطحي، العميق) بعد أن تشبع الأسلوب التحصيلي (الدافعية، والإستراتيجية) بالأسلوب العميق للعينات الثلاثة ونتيجة لذلك قام بيجيز(Biggs) وزملاؤه بتعديل إستبانة عمليات الدراسة إلى استبانة ذات عاملين لقياس أسلوب التعلم (السطحي، العميق).

ثانياً: الدافعية

يُعد موضوع الدافعية من أهم موضوعات علم النفس، وأكثرها دلالة سواء على المستوى النظري أو التطبيقي. فلا يمكن حل المشكلات السيكولوجية دون الاهتمام بدوافع الكائن الحي التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد سلوكه كماً وكيفاً. ويرتكز تراث علم النفس التجريبي الخاص بعمليات التعلم والتذكر والعمليات الإدراكية ومعظم جوانب سلوك الإنسان أو الحيوان على أساس فروض لها علاقة بمبادئ الدافعية في علم النفس، وهي تساعد في الوقوف على أفضل فهم وتفسير لسلوك الكائن الحي حتى يمكن التنبؤ بها وضبطها في المستقبل، كما أن دراسة دوافع السلوك الإنساني تزيد من فهم الإنسان لنفسه ولغيره من الأشخاص، وذلك لأن معرفتنا بأنفسنا تزداد كثيراً إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا أو تدفعنا إلى القيام بأنواع السلوك المتعدد في سائر المواقف والظروف (غباري، ٢٠٠٧).

لذلك تُعد الدافعية المحرك للشخصية وتعتبر الداعم والموجه للسلوك الإنساني، فالدافعية قد تكون فطرية لدى الأفراد، فقد يفضلون ويتجنبون بعض الأنشطة وهذا يعود إلى المزاجية والخبرات الشخصية السابقة. فالأفراد قد يميلون إلى أن يكونوا أكثر إبداعا في الأمور التي يتمتعون بها سواء كانت الدافعية داخلية أم خارجية، فالدافعية الداخلية هي العمل على فعل شيء ما بهدف إرضاء الذات لان مصدرها يكون من داخل الفرد نفسه، أما الدافعية الخارجية فهي العمل من اجل الحصول على مكافأة وتعتبر وسيلة لتحقيق غاية معينة (Amabile,1987).

لذلك تعتبر الدافعية مهمة للغاية في العملية الإبداعية لأنها تدفع الفرد إلى الاستمرار في حل المشكلات وتوليد الأفكار وفي حال عدم توجيه دوافع الفرد لا يمكن التوصل إلى حلول مبتكرة للمشكلات (Prabhu and Sauser,2008).

ويشير ايسنبجر و سيلبست Eisenbeger and Selbst (1994) إلى أن هناك خلاف بين المنحنى السلوكي والمنحنى المعرفي حول تأثير المكافأة على العملية الإبداعية، فالجانب السلوكي يشير إلـى أن السلوك يعتبر استجابة للتعزيز (المكافأة) وهذا يعني أن السلوك الإبداعي للفرد مرتبط بـالتعزيز (المكافأة). أما الجانب المعرفي فيشير إلى تأثير العوامل المعرفية والاجتماعية بالإضافة إلى المكافأة على التفكير الإبداعي وقد حدد (1987) Amabile ستة عوامل اجتماعية ذات تأثير علـى التفكيـر الإبداعي وهي: التقييم، والضغوط الاجتماعية والمراقبة، والثواب، والمنافسة، وتقييد حرية الاختيار، والوقت، وفي دراسة أجريت لمعرفة أثر التعزيز (المكافأة) على التفكير الإبداعي لدى عينـة مـن الأطفال الصغار حول مهمة الرسم، وجد أن الأطفال الذين تمت مكافأتهم حققوا درجة عاليـة مـن التفكير التباعدي في رسوماتهم مقارنة مع الأطفال الذين لم يتم تقديم مكافأة لهم. ويشير كذلك إلى أن الآثار المترتبة على التفكير الإبداعي تتوقف على طبيعة المهمة فزيادة التفكير الإبداعي كان مرتبط بمكافأة الأداء الإبداعي وانخفض التفكير الإبداعي عندما كانت المكافأة على الأداء التقليدي.

لكن هذا الاستنتاجات تم رفضها من قبل الجانب المعرفي، والذي يشير إلى أن الدافعية الداخلية تعزز ظهور التفكير الإبداعي بينما الدافعية الخارجية تحول دون ذلك وتم التأكيد علـى أن العمليـة الإبداعية لا تتأثر فقط بالمكافأة، وإنما تتأثر بالجوانب المعرفية والاجتماعية للفرد. وفي دراسة قـام بها برابهو وآخرون Prabhu, et al (2008) على عينة من طلبة الجامعات بلغ عددها (١٢٤) طالبـا وطالبة وجد الباحث أن الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية والانفتاح ترتبط بقوة مع التفكير الإبـداعي بالإضافة إلى المثابرة المرتبطة بالدافعية الداخلية، أما الدافعية الخارجية فكانت ترتبط بشكل سـلبي بالتفكير الإبداعي.

مفهوم الدافعية:

لقد أورد الباحثون وعلماء النفس والتربويون تعريفات عديدة لمفهـوم الدافعيـة ومـن هـذه التعريفات ما يلي:

تعرف الدافعية على أنها حالة داخلية للطالب تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق الهدف (توق وعدس،١٩٨٤).

كما يعرفها بروفي (1988) Brophy على أنها ميل الطلبة لإيجاد أنشطة أكاديمية يسـعون مـن خلالها إلى تحقيق مكافآت تشبع الحاجات الداخلية لديهم.

كما تعرف الدافعية على أنها مجموعة من الحاجات الفطرية مرتبه هرمياً على أسـاس القـوة، حيث أنه كلما انخفضت هرمياً كانت أكثر قوة، وكلما ارتفعت هرمياً كانت أضعف، وكانـت أكثـر ميزة لإنسانية الطالب (Maslow,1970)

وتعرف الدافعية على أنها حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه، وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين (عليان وهندي، ١٩٨٤).

كما تعرف الدافعية بأنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق غاية معينه يشعر بالحاجة إليها، أو بأهميتها المادية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من حاجات الفرد نفسه وخصائصه،وميوله واهتماماته أو من البيئة المحيطة به (قطامي،٢٠٠٠).

ويعرفها الزغول (٢٠٠١) على أنها حالة داخلية نتيجة وجود نقص أو حاجة تحدث بفعل عوامل داخلية أو عوامل خارجية، وهي حالة مؤقتة تنتهي حال تحقيق الإشباع أو التخلص من التوتر الناجم عن وجود حاجة أو تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد.

ويعرف هوستن Houston (1985) الدافعية بأنها حالة أو استعداد داخلي، وتكون بشكل فطري أو مكتسب، شعوري أو لاشعوري، تثير سلوك الفرد ذهنياً وحركياً وتسهم في توجيهه نحو تحقيق هدف معين.

تعرف الدافعية بأنها حالة داخلية في الفرد تثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة. كما وتعرف الدافعية بأنها طاقة كامنة لدى الفرد تعمل على استثارته، ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً له في عملية تكيفه مع بيئته الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة مما يترتب عليه إشباع حاجة معينة أو تحقيق هدف معين (قطامي، ٢٠٠٥).

ومن خلال استعراض وجهات النظر حول مفهوم الدافعية نلاحظ أنها تركز على أن الدافعية حالة داخلية وطاقة كامنة تعمل على استثارة سلوك الفرد، وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة بهدف تحقيق التوازن وإشباع حاجات الفرد الداخلية والخارجية.

الدافعية الداخلية والخارجية:

يشير ستيرنبرغ Sternberg, R (2000) إلى أن الدافعية تقسم إلى داخلية وخارجية، حيث أن الدافعية الداخلية تنبع من داخل الإنسان، أما الدافعية الخارجية فتأتي من الخارج. فمثلاً: إذا درس الطالب مادة معينة لرغبته في تعلمها، فإنه يكون مدفوعا بدافعية داخلية، وإذا درسها للحصول على أعلى درجة فتكون دافعيته خارجية وتصنف الدافعية إلى صنفين رئيسين هما:

الدافعية الداخلية:

يشير ديسي وريان (Deci and Ryan (1991 إلى أن السـلوكيات أو الأنشـطة التـي يـتم ممارستها هي عبارة عن سلوكيات مدفوعة ذاتياً حيث يقوم الفرد بأدائها كونها تحقـق السـعادة والإشباع، والإحساس بحرية الاختيار بعيداً عن القيود التي تفرضها المكافآت الخارجية.

لذلك فالدافعية الداخلية هي قيام الفرد بنشاط لأجل النشاط نفسه، فـالمتعلمون المـدفوعون بدافعية داخلية يتعلمون لأنهم يرون بأن التعلم متعه وله قيمة بحد ذاتها، كما وتسـاهم الدافعيـة الداخلية بشكل إيجابي في عمليات التعلم ونوعيتها، وقد وجد أن الأفراد المدفوعين للتعلم بشـكل داخلي لديهم قدرة أفضل في تطوير إستراتيجيات دراسية أفضل، وقـدرة علـى الإبـداع، وأداء أكاديمي أفضل واحترام للذات بدرجة أفضل، بعكس الدافعية الخارجية التي تـرتبط بمخرجـات تربوية ضعيفة (Baker, 2004). وهذا ما يشير إليه (Deci and Ryan (1990 بأن إثـارة الدافعيـة الداخلية لدى الطلبة تجعل عملية التعلم أكثر دافعية، وتزيد من حماسهم للاشتراك فـي العمليـة التعليمية لما لها من قدرة على زيادة انتباه الطلبة، وزيادة اندماجه في الأنشطة التعليمية وتركيـز عزوه في حالة النجاح أو الفشل إلى عوامل داخلية، كما تساهم الدافعية الداخلية في زيادة سيطرة الطلبة على العوامل المؤثرة في انجاز مهمة ما.

وحتى تتحقق الدافعية الداخلية لدى الطلبة لأداء مهمة ما يجب تـوفر شـرطين أساسـيين وهما: الفاعلية الذاتية العالية والتي تشير إلى امتلاك الفرد القدرة، والكفاءة علـى أداء المهمـة بنجاح، وإدراك المحددات الذاتية والتي تشير إلى قدرة الأفراد على التحكم بقدراتهم، مما يساعدهم على اختيار الأنشطة التي تتلاءم مع قدراتهم، وتجنب الأنشطة التي تفوق قـدراتهم (Deci and Ryan , 2000).

ويشير ديسي وريان Deci and Ryan إلى أن هناك اتجاهين لتعريف الدافعية الداخلية والتـي يمكن الاستدلال عليها من خلال نظريات السلوك حيث يشير الاتجاه الأول إلى أن سـلوك المـتعلم المدفوع داخلياً لا يعتمد على التعزيز وإنما يكون مدفوع ومعزز داخلياً، أما الاتجاه الثاني فيرى أن السلوك المكتسب يكون مشتق من إشباع الحاجات الأساسية، ولتحقيق ذلك لابد من تهيئة الظـروف المناسبة لإشباع الحاجات الأساسية الثلاث وهي: الحاجة إلى الاستقلالية، والانتماء، والكفاءة الذاتية (Deci and Ryan , 2000).

وتشير ولفولك (Woolfolk (2005 إلى أن الدافعية الداخلية هي عبارة عن التقصـي والميـل الطبيعي للبحث عن العقبات والتحديات والتغلب عليها، لذلك فعندما يكون الفرد مدفوعاً داخلياً فإنه لا يحتاج إلى حوافز مادية أو رمزية أو غيرها.

تبدأ الدافعية الداخلية منذ الولادة، والبشر بطبيعتهم نشيطون ولديهم فضول واستعداد للتعلم والاكتشاف، فهم لا يحتاجون إلى حوافز حتى يتحركوا ويفعلوا ذلك؛ لذلك يعتبر الدافع الداخلي عنصر مهم وفعال في التطور النفسي والاجتماعي والمعرفي؛ لأنه يسهم في تطور المعرفة والمهارات لدى الأفراد (Deci and Ryan , 2000).

الدافعية الخارجية:

وتعني القيام بالنشاط من اجل غاية معينة فالمتعلمون يتعلمون من أجل الحصول على غاية وهي العلامة العالية أو المكافأة (Barron and Harackiewicz, 2000).

ويشير هاوكنس Hawkins (2004) إلى أن الدافعية الخارجية يكون مصدرها خارجياً كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران. وقد يسعى المتعلم نحو التعلم من أجل نيل رضا المعلم أو لكسب إعجابه والحصول على المكافآت المادية والمعنوية، وقد يقبل المتعلم على التعلم من أجل إرضاء والديه وكسب حبهم وتقديرهم أو الحصول على تشجيع مادي أو معنوي، وكذلك إدارة المدرسة قد تكون مصدراً للدافعية وذلك من خلال ما تقدمه من حوافز ماديه ومعنوية، وقد يكون الأقران كذلك مصدراً للدافعية من خلال ما يبدونه من إعجاب لزميلهم.

كما ميز ديسي (Deci (1998 بين نوعين من الدافعية في نظرية التحديد الذاتي على أساس اختلاف الأسباب التي تؤدي إلى الفعل وهما الدافعية الداخلية والتي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل تتعلق بالشخص نفسه أو عوامل تتعلق بالمهمة المراد انجازها، اما الدافعية الخارجية والتي تشير إلى قيام الشخص بهمة ما نتيجة عوامل خارج شخصية الفرد كالحصول على مكافآة

الدافعية والتعلم:

لاقى موضوع الدافعية بصفة عامة والدافعية للتعلم بصفة خاصة اهتماماً من قبل الباحثين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، نظراً لما لها من أهمية في عملية تنشيط وإثارة السلوك وتوجيهه واستمراره لتحقيق الأهداف، ودورها في عملية التعلم والتعليم وأهميتها في تكامل الشخصية، كما أنها تلعب دورا في الفروق الظاهرة بين الطلبة في إقبالهم على التعلم ومستوى النشاط الذي يُبدونه اتجاه ما تقدمه لهم المدرسة من مواد دراسية ونشاطات مختلفة، فمنهم من يقبل على التعلم بنهم شديد، ومنهم من يقبل بمستوى منخفض، ومنهم من لا يقبل على ذلك إلا بالضغوط (نشواتي، ١٩٩٨).

ويشير عدس و قطامي (٢٠٠٣) إلى أن الدافعية للتعلم تعتبر حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار بهذا النشاط حتى يتحقق التعلم، لذا فإن مفهوم الدافعية للتعلم يتطلب توفر العناصر التالية:

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.
- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن.
- تحقيق هدف التعلم.

تتأثر دافعية الطالب للتعلم بالعديد من العوامل منها: احتياجاته، ميوله واهتماماته، طموحاته، ومستوى القلق لديه، وما حققه من نجاح سابق، وما يتلقاه من تعزيز. ويرى المعرفيون أن الدافعية تحرك أفكار المتعلم وبنيته المعرفية وانتباهه، وتوجهه لمواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة (الحيلة، ٢٠٠٨).

وظائف الدافعية في التعلم:

من وجهة نظر ديسكو De Cecco (1975) (المشار إليه في توق وعدس، ١٩٨٤) أن هناك أربع وظائف للدافعية في التعلم وهي:

١ –الوظيفة الاستثارية للدوافع (Arousal Function): تشير هذه الوظيفة إلى أن الدافع لا يسبب السلوك بذاته وإنما يسبب استثارة الفرد للقيام بالسلوك، والاستثارة والنشاط على علاقة قوية بالتعلم في غرفة الفصل. وتعتبر أفضل درجة بالاستثارة هي الدرجة المتوسطة حيث أنها تودي إلى تعلم أفضل، حيث أن نقص الاستثارة يؤدي إلى الملل وزيادة الاستثارة تؤدي إلى النشاط والاهتمام. لكن الزيادة الكبيرة في الاستثارة تؤدي إلى زيادة الاضطراب والقلق وهذا يؤدي بدوره إلى تشتت جهود المتعلم، ويشير ديسكو (De Cecco) إلى أن ازدياد درجة القلق عند الطلبة يؤدي إلى عرقلة جهود التعلم، وهذا يعني أن القلق المنخفض أو المتوسط يمكن أن يكون له أثار ايجابية في عملية التعلم لكونه يستثير ويحرك الدافعية.

إن مصادر الاستثارة في الغرفة الصفية متعددة، قد تكون هذه المصادر خارجية مثل المثيرات الطبيعية داخل الغرفة الصفية، والمثيرات التي يقدمها المعلم، وقد تكون المثيرات داخلية مثل أفكار ومشاعر وحاجات المتعلم.

٢ –الوظيفة التوقعية للدافعية (Expectancy Motivation): يفترض المتعلم أن لكل سلوك يقوم به نتيجة، فهو دائماً يقوم ببناء توقع اتجاه كل سلوك يصوره، أن الوظيفة التوقعية للدوافع تتطلب من

المعلم أن يشرح للطالب ما يمكن عمله بعد أن أنهى الطالب وحدة دراسية معينة ويظهر الأدب النفسي أن للتوقعات ارتباطاً عالياً مع مستوى الطموح. ويشير قطامي (٢٠٠٥) إلى أن هناك مجموعة من العوامل ترتبط بمستوى الطموح وهي.

١ -النجاح والفشل لدى المتعلم.

٢ -طبيعة المادة التعليمية.

٣ -المتغيرات الشخصية مثل دافع الانجاز والميول والقلق.

٤ -الانفعالات المختلفة كالأمن والفرح والألم.

٥ -التوقعات ومستواها.

٣ -الوظيفة الباعثية للدوافع (Incentive Motive): البواعث عبارة عن أشياء توجد في البيئة تثير السلوك وتحركه نحو هدف معين فسلوك الفرد يمكن أن يتبع بأربع حالات متميزة:

١ -حصول المتعلم على شيء مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك (تعزيز).

٢ -حصول المتعلم على شيء غير مرغوب بعد قيامه بالسلوك (عقاب).

٣ -انتهاء حالة غير مرغوب فيها نتيجة قيام الفرد بالسلوك (تعزيز سلبي).

٤ -انتهاء حالة مرغوب فيها نتيجة قيام الفرد بالسلوك (عقاب).

إن أنواع البواعث بالغرفة الصفية معظمها من أنواع الدفع الخارجي، أي يستطيع المعلم التحكم فيها بشكل مباشر وفعال، حيث تلعب المكافآت دورا أساسيا في كل أنواع التعلم داخل الغرفة الصفية وخارجها، وقد أشارت دراسات عديدة إلى أن الدفع عن طريق الإثابة يحقق نتائج أفضل من الدفع عن طريق العقاب أو التهديد (نشواتي، ١٩٩٨).

٤ -الوظيفة العقابية للدافعية (Punishment Motive): **يعتبر العقاب حالة يتم فيها تقديم مثير غير مرغوب فيه أو مؤلم لذلك يكون له أثر سلبي ويختلف باختلاف الاستجابة المعاقبة (نشواتي، ١٩٩٨).**

التفكير الإبداعي وعلاقته بالجنس:

منذُ أكثر من ثلاثين عاماً أجرى كوغان (Kogan (1974 عدد من الدراسات حول طبيعة الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي، انطلاقا من وجهة نظر الاتجاه السلوكي والتي تشير إلى

أن أحد الجنسين يعتبر أكثر إبداعا من الأخر، وهذا ما دفعه إلى مراجعة وتحديد الاختلافات بين الجنسين في التفكير الإبداعي.

ويورد كوغان (1974) Kogan العديد من الدراسات تشير إلى وجود إلى أن الاختلاف بين الجنسين في التفكير الإبداعي ربما يعود إلى الاختلاف في التوقعات بين الذكور والإناث، والاختلاف بالفرص المتاحة والخبرة. وعلى الرغم من هذه الاختلافات بين الجنسين إلا أنه ما زال هنالك مساواة نسبية بين الجنسين في القدرات الإبداعية، وهذا ما دفع بعض الباحثين في السنوات الأخيرة إلى التحقق في الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي أمثال بايروت (1991) Piirto الذي قدم حجج قوية لتوضيح الاختلافات الملحوظة وعلى الرغم من الدراسات التي أجريت لتوضيح تلك الفروق إلا أنها لم تصبح محوراً مهماً في الإبداع أو في ميدان علم النفس.

يشير ستيرنبرغ (1999) Sternbergs في كتاب "الإبداع" إلى الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي مشيراً إلى أن سبب الإهمال في تناول هذه الفروق أو الاختلافات بين الجنسين ربما يعود إلى نتائج الدراسات المتسقة ، أي أن هناك دليلاً واضحاً على الفروق بين الجنسين من خلال النظريات التي تقدم تنبؤات على هذه الاختلافات، وسيكون هنالك بالتأكيد المزيد من الاهتمام من قبل الباحثين في الدراسات المتعلقة بالمرأة والإبداع. لذلك ركزت معظم الدراسات المتعلقة بالفروق بين الجنسين في الإبداع على طرق التفكير المتباينة إلا أنها لم تسفر عن أية فروق بين الجنسين.

ومن هنا جاءت الحاجة إلى تفسيرات أكثر وقد تم توفير عدة تفسيرات لكن ليس بما يكفي لدفع هذه المسألة في صلب البحث والإبداع، ومن المؤكد أن هذا الاستعراض سوف يحفز الباحثين على تقديم أفكار واستنتاجات أكثر حول موضوع الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي. ويشير كوغان (1974) Kogan إلى أن أسباب تدني الإنتاجية الإبداعية بين الذكور والإناث هي:

١ –اختلاف البيئة الملائمة لتطوير القدرات والمهارات الإبداعية بين الذكور والإناث وذلك بسبب النقص في دعم البيئات الملائمة والفشل في رعاية الموهوبين من الإناث بالإضافة إلى توقعات المجتمع والأدوار الاجتماعية والعوامل البيولوجية وعملية التنشئة الاجتماعية المبكرة.

٢ –سيطرة الذكور على العديد من المجالات ومواردها الأمر الذي أدى إلى إعاقة انجازات المرأة في المجال الإبداعي، وعلى الرغم من ذلك إلا أن هنالك العديد من الدراسات والبحوث تشير إلى أن الإناث تميل إلى تحقيق درجات أعلى في اختبارات التفكير الإبداعي من الذكور.

وفي دراسة تشير إلى فهم لماذا يميل الذكور إلى السلوك الإبداعي أكثر من الإناث؟ أشار روث وبيرن (1985) Ruth and Birren إلى أن الإناث لديهن حاجة أقل للانجاز الإبداعي مقارنة بالذكور،

وهذا الأمر يعزى إلى الصعوبة في توفير الإمكانيات الإبداعية، والقيم الثقافية والاجتماعيـــة التـــي تتمثل بالتنشئة الاجتماعية وضعف الإمكانيات التعليمية وحرية العمل.

ويشير أبرا وفلانتاين Abra and Valantine (1991) إلى أنه على الرغم مـــن انتشـــار العديـــد مـــن الدراسات التجريبية إلا أنها لم تقدم إلا القليل عن الأسباب المؤدية إلى الاختلافات بين الجنسين فـــي التفكير الإبداعي، يعود السبب في ذلك إلى أن مثل هذه الدراسات تقوم بتقييم الإبـــداع بنـــاءً علـــى الاختبارات المتاحة وهذا ما أشار إليه (Guilford and Mednick) لأن معظـــم الدراســـات تتنـــاول الأطفال وطلبة الجامعات ممن تتوفر لديهم الإمكانيات والقدرات الإبداعية.

ويعتبر(Abra and Valantine 1991) هذه الحجج طبيعية في دراسة الفروق بين الجنســـين فـــي التفكير الإبداعي، فعلى سبيل المثال التوأمان المتماثلان قد يوجد بينهم اختلاف في القدرات الإبداعية وهذا يعود إلى الاختلاف في القدرات الإدراكية والفرص التعليمية، لذلك تلعب العوامـــل الوراثيـــة والبيئية دورا أساسيا ومهما في الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي .

ثانياً : الدراسات السابقة.

يعرض الباحث هنا عدد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التفكير الإبداعي وأسلوب التعلم والدافعية والجنس، من خلال هدف تلك الدراسات وعيناتها ونتائجها، وقد تم تصنيفها على النحو التالي:

اولاً: دراسات تتعلق بالتفكير الإبداعي وعلاقته بأسلوب التعلم.

الدراسات العربية:

قام القضاة (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر أسلوب التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ. تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالب وطالبة وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،حيث تم تدريس المجموعتين وحدة نشأة الدولة العثمانية، درست المجموعة التجريبية بطريقة التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية وتم استخدام مقياس تورانس للتفكير الإبداعي كاختبار قبلي وبعدي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠،٠٥) بين متوسط أداء الطلبة على مقياس تورانس للتفكير الإبداعي تعزى للطريقة التجريبية (مجموعة التعلم التعاوني) وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

كما أجرت القيسي (١٩٩٠) دراسة هدفت إلى البحث عن العلاقة بين أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر والإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية بمدينة عمان. تكونت عينة الدراسة من (٧٢٤) طالب وطالبة منهم (٣٥٧) طالبة و(٣٦٧) طالباً ، تم استخدام اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي بصورتيها اللفظية والشكلية، كما استخدمت اختبار تورانس وزملائه لأساليب التعلم والتفكير.

أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام الأسلوب الأيمن لصالح الذكور، كما بينت بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام أسلوب التعلم والتفكير المتكامل لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على أسلوب التعلم والتفكير الأيسر.

الدراسات الأجنبية:

قامت ميمي ومحمد Mimi and Muhammad (2011) بدراسة تهدف إلى تحديد العلاقة بين أنماط التعلم لدى Felder and Silverman وهي: (العملي- التأملي، الحسي- الحدسي، اللفظي- البصري، التتابعي- الكلي) والتفكير الإبداعي في حل المشكلات حيث تتضمن المشكلة أربعة أبعاد

وهي: (فكرة التلاعب، الاستكشاف، تحديد العامل، استخدام المنطق في الحل) لدى طلبة المدارس المهنية في مهمة البناء، تكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالب من طلبة المدارس المهنية في ماليزيا. وقد كشفت نتائج الدراسة باستخدام مربع كأي عن وجود علاقة كبيرة بين أنماط التعلم والتفكير الإبداعي في حل المشكلات حيث كانت العلاقة قوية مع فكرة التلاعب بالمشكلة، كما أشارت النتائج باستخدام (ANOVA) إلى عدم وجود علاقة بين أبعاد حل المشكلة وأنماط التعلم باستثناء نمط التعلم اللفظي –البصري

قامت زهانج و ستيرنبرغ Zhang and Sternberg (2000) بدراسة هدفت إلى تناول طبيعة العلاقات المتداخلة بين نظرية ستيرنبرغ لأساليب التفكير ونظرية بيجيز (Biggs) لأساليب التعلم تكونت عينة الدراسة من (٨٥٤) طالب وطالبة (٣٦٢) طالب و (٤٩٢) طالبة من جامعة هونج كونج ، وعينة من طلبة جامعة (Nanjing) بلغت (٢١٥) طالبا وطالبة (١١٤) طالب و(١٠١) طالبة من المجتمع الصيني، استخدم الباحثان قائمة أساليب التفكير وتتكون من (٦٥) مفردة من إعداد ستيرنبرغ (Sternberg) و واجز (Wages)، واستبانة بيجز وتتكون من (٤٢) فقرة لقياس أساليب التعلم (السطحي، العميق، التحصيلي) في ضوء ستة أساليب فرعية وهي : الدافعية السطحية، الإستراتيجية السطحية، الدافعية العميقة، الإستراتيجية العميقة، الدافعية التحصيلية، الإستراتيجية التحصيلية) كأبعاد فرعية لأساليب التعلم لدى بيجيز وقد استخدم الباحثان معاملات الارتباط للكشف عن نتائج الدراسة ، كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير (التنفيذي، المحلي ، المحافظ) وأسلوب التعلم السطحي، وقد تبين وجود علاقة موجبة بين أساليب التفكير(التشريعي، الداخلي، العالمي، الحكمي، المتحرر، الهرمي، الفوضوي) وأسلوب التعلم العميق . وجود علاقة موجبة بين أسلوب التفكير الملكي وأسلوب التعلم السطحي والعميق. كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين أساليب التفكير (الهرمي، الفوضوي) وأسلوب التعلم التحصيلي.

كما قامت زهانج Zhang (2000) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير لدى ستيرنبرغ Sternberg وأساليب التعلم لدى بيجيز Biggs تكونت العينة من (٨٥٤) طالب وطالبة وقد كشفت النتائج عن أن أساليب التفكير المنتجة للابتكارية (التشريعي، المتحرر، الحكمي) كانت أكثر ارتباطا بأسلوب التعلم العميق .

كما قام فوستير Foster (1981) بدراسة هدفت إلى معرفة دور أسلوب التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي مقارنة بأسلوب التعلم الفردي لدى عينة من طلبة الصف الخامس والسادس. تكونت العينة من (١١١) طالب وطالبة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتم استخدام مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة (أ)، وتم تدريس المجموعتين الأنشطة ذاتها، حيث تم

تدريس المجموعة التجريبية بطريقة تعاونية والضابطة بطريقة فردية (التقليدية) وقد أشارت نتـــائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس التفكير الإبداعي إلا أن الاختلاف في التفكير الإبداعي كان باختلاف الجنس لصالح الإنـــاث فـــي الطلاقـــة والأصـــالة وباختلاف المستوى التعليمي لصالح طلبة الصف السادس.

ثانياً: دراسات تتعلق بالتفكير الإبداعي وعلاقته بالدافعية.

الدراسات العربية:

قام منسي (١٩٨٧) بدراسة هدفت إلى معرفة اثر الدافعية على التفكير الإبتكاري لدى الأطفال ودراسة العلاقة بين المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة وكل من التفكيـــر الإبتكـــاري والســـمات الإبتكارية. تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طفلاً وطفلة من طلبة الروضة في المدينة المنورة، وقد تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات كل منها يتكون من (٣٠) طفلاً وطفلـــة علـــى النحـــو التـــالي: المجموعة التجريبية الأولى قدمت لهم إستثارات ايجابية مثل تقديم اللعاب محببة للأطفال قبل بدء كل يوم دراسي لمدة (٦) أسابيع. والمجموعة التجريبية الثانية قدمت لهم إستثارات سالبة مثـــل تقـــديم اللعاب غير محببة للأطفال قبل بدء كل يوم دراسي لمدة (٦) أسابيع. أما المجموعة الثالثة لم يقـــدم لها أي استثارات سواء موجبة أو سالبة وإنما قدم لها برنامج الروضة العادي. وقد كشـــفت نتـــائج الدراسة عن وجود تأثير ايجابي وجوهري للدافعية على التفكير الإبتكاري للأطفال، وكشفت النتائج أيضا عن عدم وجود أثر جوهري على السمات الإبتكارية للأطفال.

الدراسات الأجنبية:

قام سيلارت Selart (2008) بدراسة هدفت إلى معرفة أثـــر المكافـــأة الداخليـــة (التعزيـــز الداخلي) والمكافأة الخارجية (تعزيز خارجي) على تنظيم الذات والدافعية الداخلية والتفكير الإبداعي. تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالب وطالبة مقسمين إلى مجموعتين: مجموعة خضعت لتـــدريب وتعزيز خارجي (مادي) ومجموعة خضعت لتدريب ولم يتم تعزيزها. وقـــد أظهـــرت النتـــائج أن المجموعة التي لم تُزود بمعزز خارجي حصلت على معدلات أعلى على مقياس التنظـــيم الـــداخلي ومقياس الدافعية الداخلية والتفكير الإبداعي .

وفي دراسة قام بها روبنسون Robison (1989) هدفت إلى معرفـــة العلاقـــة بـــين التفكيـــر الإبداعي وبين متغيرات العمر والجنس ومركز الضبط، لدى عينة من طلبة الجامعة، تكونت عينـــة الدراسة من (١٥٢) طالب وطالبة، وقد كشفت نتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الطلبة من ذوي الضبط الداخلي والتفكير الإبداعي .

وفي دراسة قام بها بولين و تورانس (1987) Bolen and Torrance كان الهدف منها دراسة أثر كل من مركز الضبط والتعاون بين الأفراد والجنس في القدرة على التفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من (٣١٢) طالب وطالبة، حيث تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات وهي: مجموعة الضبط الداخلي، ومجموعة الضبط المختلط ، ومجموعة الضبط الخارجي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث على أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لصالح الأفراد ذوي الضبط الخارجي، حيث كانوا أكثر طلاقة، ومرونة، وأصالة من مجموعة الضبط الداخلي والمختلط.

كما أجرت آلن (1982) Allen دراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين مركز الضبط (داخلي، خارجي) والتفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة الصف الثالث والصف الرابع في مدرسة نيوجرسي، وبعد التطبيق كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتفكير الإبداعي.

وفي دراسة قام بها ريشموند و سيرنا (1980) Richmond and Serna والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين مركز الضبط والتفكير الإبداعي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد استخدم الباحث مقياس روتر للمركز الضبط واختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين يتسمون بالضبط الخارجي كانوا أكثر كفاءة في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، مقارنة بالطلبة ذوي الضبط الداخلي.

ودراسة بيك (1980) Beck والتي أجراها على عينة تكونت من (١٧٨) طالب وطالبة بهدف معرفة أثر مركز الضبط في القدرة على حل المشكلات الإبداعية، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة في حل المشكلات الإبداعية لصالح طلبة الضبط الداخلي.

ثالثاً: دراسات تتعلق بالتفكير الإبداعي وعلاقته بالجنس.

الدراسات العربية:

قام البطوش (٢٠٠٥) هدفت معرفة اثر متغيرات النوع الاجتماعي، والكلية، ومستوى تعليم الوالدين، على مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة مؤتة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية (كليات إنسانية، كليات علمية) ولصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ومستوى تعليم الوالدين (باستثناء بعد الأصالة) وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل القائم بين متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والكلية، ومستوى تعليم الوالدين).

كما قام الظواهر(١٩٩٦) هدفت إلى التعرف على علاقة التفكير الإبتكاري ومكوناته الثلاث: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، بمتغيرات نمط الشخصية المهنية والجنس والفرع الأكاديمي لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك، تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي في المدارس الحكومية في محافظة الكرك في مديريات التربية والتعليم (الكرك ، المزار، والقصر) للعام الدراسي (٩٥ / ٩٦)، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٥٠) طالباً وطالبة موزعين على (٢٩) شعبة صفية باستخدام الطريقة العشوائية العنقودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمستوى التفكير الإبتكاري (العلامة الكلية) وجود أثر ذو دلالة إحصائية تعزى لأنماط الشخصية المهنية ولصالح أفراد نمط الشخصية (الفنية، والمغامرة، والعقلية). كذلك أبرزت النتائج وجود أثر دال إحصائيا للفرع الأكاديمي ولصالح طلبة الفرع العلمي، في حين لم تظهر فروق في أداء الطلبة على مستوى التفكير الإبتكاري (العلامة الكلية) تعزى إلى متغير الجنس، وللتفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الدراسة. كما بينت النتائج فيما يتعلق بمكونات التفكير الإبتكاري الثلاث (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) وجود اثر ذو دلالة إحصائية لأنماط الشخصية المهنية ولصالح أفراد نط الشخصية المهنية (الفنية، والمغامرة، والعقلية). وكذلك وجود اثر ذو دلالة إحصائية للفرع الأكاديمي ولصالح طلبة الفرع العلمي، ولتفاعل أنماط الشخصية المهنية والجنس على المرونة، وكذلك لتفاعل أنماط الشخصية المهنية والفرع الأكاديمي على: الطلاقة والمرونة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود اثر ذو دلالة إحصائية لكل من الجنس وبقية التفاعلات في علامات الطلبة على مكونات التفكير الإبتكاري.

وأجرى عبادة (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن قدرات التفكير الابتكاري لدى طلبة مرحلة التعليم الابتدائي، وكان من ضمن أهداف هذه الدراسة الكشف عن الفروق بين الجنسين في قدرات التفكير الابتكاري، تكونت عينة الدراسة من (٤٩٧) طالب و(٤٦٣) طالبة من طلبة الصف الأول وحتى طلبة الصف السادس الابتدائي، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من ثمانية مدارس في البحرين، استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لصالح الإناث . وعدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في قدرات التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الأول والثاني والخامس الابتدائي . أظهرت وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في الصف الثالث الابتدائي لصالح الذكور في متغير الأصالة والقدرة الابتكارية، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في متغير المرونة. مع وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في الصف الرابع الابتدائي لصالح الإناث في متغير المرونة

والقدرة الابتكارية، في حين لا يوجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في متغير الأصالة. مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لدى طلبة الصف السادس الابتدائي لصالح الإناث.

وقامت آل خليفة (١٩٩٣). بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الجنس والترتيب الولادي، وعدد أفراد الأسرة على درجة الإبداع لدى الأطفال البحرينيين، في مرحلة ما قبل المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) أطفال، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. كشفت نتائج الدراسة عن تفوق درجات الأداء الإبداعي للذكور عند مقارنتهم بأداء الإناث، وتفوق أداء الأطفال من الأسر محدودة العدد على أداء الأطفال من الأسر كبيرة العدد، كما اظهر الأطفال أداء متفوقا باعتبار ترتيبهم الولادي الأول والأخير، بينما تدنى أداء الأطفال من ذوي الترتيب المتوسط.

وفي دراسة قام بها الكناني (١٩٩٠) هدفت إلى الكشف عن اثر الجنس في التفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من (١٤٥) طالب و(١٤٢) طالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعية العلمي والأدبي، استخدم الباحث اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجاتهم الإبداعية.

ودراسة الدسوقي وموسي (١٩٨٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر كل من الجنس والعمر على الأصالة في التفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة كلية التربية وطلبة الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لمتغير الجنس على الأصالة، ووجود اثر لمتغير العمر على الأصالة، كما وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على متغير الأصالة لصالح الذكور ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأكبر سناً والأصغر سناً على متغير الأصالة لصالح الأكبر سناً.

الدراسات الأجنبية:

في دراسة قام بها باير (1998) Baer بهدف تقييم الجانب الإبداعي والدافعية الداخلية والخارجية في بعض الموضوعات ذات العلاقة بكتابة القصص والقصائد ضمن ظروف مناسبة لكلا الجنسين، تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن حيث بلغ حجم العينة (١٢٨) (٦٦ طالبة) و (٦٢ طالبا). وقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن الذكور كانوا أكثر إبداعا بالمواقف التنافسية مقارنة مع الإناث من خلال عرض المكافآت، كما أشارت النتائج إلى أن الذكور اقل حساسية للاتصال بين الأفراد مقارنة بالإناث.

وأجرى تيجان وموران (1989) Tegano and Moran دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي على متغير الأصالة لدى عينة من طلبة الروضة والصف الأول

والصف الرابع حيث بلغت العينة (١٨٨) طالبا وطالبة، استخدم الباحث اختبـار تـورانس للتفكيـر الإبداعي، كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الروضة وطلبة الصف الأول تعزى للجنس، كما أظهرت النتائج تفوق ذكور طلبة الصف الرابع على متغير الأصالة.

وفي دراسة قام بها ريجسكند وجيليان (1988) Rejskind and Gillian هدفت إلى الكشف عـن الفروق بين الذكور والإناث في التفكير الإبداعي، تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع حيث بلغت (٢٤٤) طالبا وطالبة، استخدم الباحث مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، أشارت النتـائج إلـى تفوق الذكور على الإناث على بعد الطلاقة، وتفوق الإناث على الذكور في بعد الأصالة.

وفي دراسة أخرى قام بها روث وبيرن (1985) Ruth and Birren بهدف معرفة لماذا يميل الـذكور إلى السلوك الإبداعي أكثر من الإناث، وأشارت النتائج إلى أن الإناث لديهن حاجـة اقـل للانجـاز الإبداعي مقارنة بالذكور وهذا يعزى إلى صعوبة توفير الإمكانات الإبداعية والقـيم الثقافيـة التـي تتجلى بالتنشئة الاجتماعية، والإمكانات التعليمية المتاحة وحرية العمل.

كما أجرى شوكلا (1982) Shukal دراسة كان الهدف منها معرفة العلاقة بين مهارات التفكير الإبداعي والجنس، استخدم الباحث مقياس التفكير الإبداعي الصورة اللفظية لقياس مهارات التفكيـر الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) وقد أظهرت النتائج أن الذكور كانوا أكثر إبـداعا مـن الإناث على مكونات التفكير الإبداعي الثلاث (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

وفي دراسة قامت بها تارا (1981) Tara تهدف إلى معرفة الفروق بين الجنسين في مكونات الإبداع بين المراهقين، تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) مراهق، ومراهقة فـي الهنـد وتراوحـت أعمارهم مابين (١٣ – ١٥) سنة ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطبيق مقياس التفكير الإبداعي الصورة اللفظية والشكلية، وقد بينت نتائج الدراسة أن الذكور كانوا أكثر تفوقـاً مـن الإنـاث فـي الصورة الشكلية، وكانت الإناث أكثر تفوق من الذكور على الصورة اللفظية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أنها لم تتناول البحث في موضـــوع التفكيـــر الإبداعي وعلاقته بأسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميـــق والدافعيـــة الداخليـــة والدافعيـــة الخارجية والجنس (ذكر، أنثى) معاً بالصورة التي تتناولها الدراسة الحالية، كما أن الدراسات التي تم استعراضها لم تتناول بشكل مباشر موضوع الدراسة الحالية وإنما نجدها تتناول احـــد المتغيـــرات السابقة، وتدرس علاقته مع متغيرات أخرى غير المتغيرات التي تتناولها الدراسة الحالية .

فبالنسبة للتفكير الإبداعي وعلاقته بأساليب التعلم لدى بيجـــز نجـــد أن الدراســـات العربيـــة والدراسات الأجنبية لم تتناول دراسته بشكل مباشر ، ومع هذا نلاحظ من خلال استعراض نتـــائج هذه الدراسات أن البعض منها أشار إلى وجود علاقة بين التفكير الإبداعي وأسلوب التعلم التعـــاوني كما في دراسة القضاة (١٩٩٦)، ونلاحظ أيضا دراسات أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين التفكير الإبداعي وأساليب التعلم بشكل عام كما في دراسة القيسي (١٩٩٠) ودراسة ميمي ومحمـــد Mimi and Muhammad (2011) ودراسة زهانج و ســـتيرنبرغ Zhang and Sternberg (2000) و دراســـة زهانج Zhang (2000) ، كما نلاحظ دراسات أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق كما في دراســـة فوستير Foster (1981).

أما فيما يتعلق بالتفكير الإبداعي وعلاقته بالدافعية نلاحظ أن هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت دراسة هذه العلاقة، ومن خلال استعراض نتـــائج هـــذه الدراســـات نلاحـــظ اختلاف في تحديد مدى مساهمة الدافعية في التفكير الإبداعي فنجد بعضها يشير إلى وجود اثـــر أو علاقة بين الدافعية والتفكير الإبداعي كما في دراسة منسي (١٩٨٧) ، وكذلك نلاحـــظ أن نتـــائج بعض الدراسات أشارت إلى وجد اثر للدافعية الداخلية ومركز الضبط الداخلي في التفكير الإبـــداعي كما في دراسة سيلارت Selart (2008) ودراسة روبنسون Robison (1989) ودراسة بيـــك Beck (1980) ، كما نلاحظ أيضا دراسات أشارت نتائجها إلى وجود اثر لمركز الضـــبط الخـــارجي فـــي التفكير الإبداعي كما في دراسة بولين و تورانس Bolen and Torrance (1987) ، ودراسات أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق تعزى لمركز الضبط الداخلي والخارجي كما في دراسة آلـــن Allen (1982) ودراسة ريشموند و سيرنا Richmond and Serna (1980).

أما العلاقة بين التفكير الإبداعي وجنس الطالب (ذكر، أنثى) نلاحظ من خلال اســـتعراض نتائج هذه الدراسات وجود اختلاف حول مدى مساهمة الجنس في التفكير الإبداعي حيث أن نتـــائج بعض الدراسات تشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي كمـــا فـــي دراســـة البطوش (٢٠٠٥) ودراسة الظواهر (١٩٩٦) ودراسة الدسوقي وموسي (١٩٨٨) ودراسة الكناني

(١٩٩٠) ودراسة تيجان و موران (Tegano and Moran (1989 ، وبعض الدراســات تشــير إلــى وجود فروق لصالح الإناث على بعد الأصالة وعدم وجود فروق بين الجنسين على بعــد المرونــة والطلاقة كما في دراسة عبادة (١٩٩٣) ودراسة تارا (Tara (1981، ودراسات أشارت إلى وجــود فروق بين الجنسين لصالح الذكور كما في دراسة آل خليفة (١٩٩٣) ودراســة بــاير(Baer (1998 ودراسة روث وبيرن (Ruth and Birren (1985 ودراســة شــوكلا (Shukal (1982 ، ودراســات أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في قدرات التفكير الإبداعي على بعد الطلاقة لصالح الــذكور وعلى بعد الأصالة لصالح الإناث كما في دراسة ريجسكند و جيليان (Rejskind and Gillian (1988 .

أما الدراسة الحالية فقد تناولت دراسة التفكير الإبداعي وعلاقته بأسلوب الــتعلم الســطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والجنس (ذكر، أنثى). ولقد اســتفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة إضافة إلى الأدب النظري في عملية إعــداد وبنــاء فقــرات مقياس الدافعية (الداخلية والخارجية)، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تسعى إلى التحقق الإمبريقي من مدى مساهمة أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق، والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، والجنس في التباين المفسر في التفكير الإبداعي الأمر الذي يقدم دعما إمبريقيــاً لنظرية الاستثمار في الإبداع لستيرنبرغ (Sternberg).

وتشترك هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في طريقة البحث عن معرفة علاقة التفكير الإبداعي وأبعاده الفرعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة) ببعض المتغيرات كأساليب التعلم والدافعية، والجنس وذلك بهدف التعرف على مدى مساهمتها في الدرجة الكلية والــدرجات الفرعيــة للتفكيــر الإبداعي.

الفصـــــــــــل الثالث

الطـــــــــريقة والإجراءات

منهج الدراسة والإجراءات الميدانية:

يتناول الباحث في هذا الفصل الإجراءات الميدانية للدراسة التي استخدمها فتشتمل على وصف منهج الدراسة ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة وخصائصها وكيفية اختيارها، والأدوات المستخدمة لجمع المعلومات، والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل واختيار فروض الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الإرتباطي كونه يهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر وذلك لمعرفة مدى أو قوة الارتباط بين المتغيرات، والتعبير عنها كمياً من خلال معـــاملات الارتباط بين المتغيرات أو بين مستويات المتغير الواحد.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية (الصف التاسع) المنتظمـــين فـــي الفصـــل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١١ / ٢٠١٢) في مديرية التعليم الخاص بمحافظة العاصمة عمان والبالغ عددهم (١٠٦١٨) ويظهر توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١)
توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الصف والجنس

الصف / الجنس	التاسع الأساسي
الذكور	٦٠٩٠
الإناث	٤٥٢٨
المجموع	١٠٦١٨

وبذلك فإن عدد أفراد مجتمع الدراسة من الذكور والإناث بلغ (١٠٦١٨) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية وذلك بناءً على تجمع أفراد مجتمع العينة في مجموعات جزئية وهي المدارس ومن ثم نختار من كل مدرسة شعبة بطريقة عشـــوائية حيـــث يكون الطلبة في الشعب المختارة هم عناصر العينة. حيث بلغت عينة الدراسة (٤١٤) طالباً وطالبة وتشكل هذه العينة ما نسبته (٣،٨٩٪) من مجتمع الدراسة، وتتوزع حسب الجنس إلى (٢١٤) طالباً و (٢٠٠) طالبة ويظهر ذلك في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)
توزيع أفراد العينة حسب الصف والجنس

الصف / الجنس	التاسع الأساسي
الذكور	٢١٤
الإناث	٢٠٠
المجموع	٤١٤

كيفية اختيار العينة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، وقد اختيرت العينة من المجتمع الإحصائي بناءً على تجمع الطلبة في مجموعات جزئية وهي المدارس حيث أن المدارس تشكل عناقيد والصف يشكل عنقوداً، لذلك فقد تم اختيار طلبة الصف التاسع الأساسي من مدارس مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة، ثم تم اختيار الطلبة من هذا الصف بشكل عشوائي كما يظهر بالجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)
توزيع المدارس وعدد طلاب الصف التاسع الأساسي (ذكور/ إناث) لعينة الدراسة.

الرقم	الجنس / المدرسة	الذكور	الإناث
١	مدارس الاتحاد الثانوية	٣٠	٢٤
٢	مدارس المعارف الأهلية	٢٤	٢١
٣	مدارس الجزيرة الثانوية	٢٣	٢٤
٤	المدارس الأردنية الدولية للبنات	ـــــ	٣٠
٥	مدارس العمرية الثانوية	٢٤	١٧
٦	مدارس المعالي الثانوية للبنات	ـــــ	١٨
٧	مدارس النمو التربوي	١٥	١٠
٨	مدارس الديار الثانوية	٢١	١٩
٩	الكلية البطريركية الوطنية	٢٢	١٢
١٠	مدارس الوطنية الأرثوذكسية	٢٣	١٥
١١	مدارس النظم الحديثة	٢٠	ـــــ
١٢	مدارس ميار الدولية	١٢	١٠

أدوات الدراسة:

١ -اختبار تور انس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) (TTCT).

٢ -مقياس أساليب التعلم لبيجيز (Biggs, R- SPQ-2F) (التعلم السطحي، والعميق).

٣ -مقياس الدافعية (الداخلية، الخارجية) من إعداد الباحث.

أولاً: مقياس تورانس للتفكير الإبداعي.

قام تورانس بوضع اختبارات التفكير الإبداعي في عام (١٩٦٢)، وفي عام (١٩٧٤) تمت مراجعته وذلك بهدف التحقق من مدى قدرته على انتقاء الطلبة الذين قد تتوفر لديهم قدرات إبداعيه حيث كانت الغاية من وضع هذا الاختبار معرفة قدرات الطلبة الإبداعية، وفي عام (١٩٩٢) أجريت مراجعة أخرى للاختبار، ويعد مقياس تورانس للتفكير الإبداعي من أشهر مقاييس الإبداع العالمية، ويشير(Cramond and Uuskyla,) إلى أن مقياس تور انس تم استخدامه في أكثر من (٢٠٠) دراسة وترجم لأكثر من (٣٤) لغة لكونه غير متحيز ثقافياً وعرقياً، وقد أجريت على هذا الاختبار (١٢٠) دراسة في التسعينيات (السرور، ٢٠٠٦).

يتكون اختبار تورانس للتفكير الإبداعي من صورتين:

١- الصورة اللفظية نموذج أ ، ب

٢- الصورة الشكلية نموذج أ ، ب

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) حيث تتم الإجابة على هذه الصورة لفظياً أي بالتعبير اللفظي الكتابي. وتتكون هذه الصورة من اختبارات ونشاطات متعددة حول العمليات والصور الاستطلاعية والخيال والتركيز السمعي أو البصري أو ردود الأفعال. حيث شعر تور انس أن القدرة على توجيه سؤال متكامل واكتشاف ثغرات في المعلومات تعتبر قدرة هامة من القدرات الإبداعية (السرور،٢٠٠٦).

تتكون الصورة اللفظية من الاختبارات الفرعية التالية:

الاختبار الأول: توجيه الأسئلة حيث يقوم المفحوص بذكر أو تقديم عدة استفسارات عن حادث معين.

الاختبار الثاني: تخمين الأسباب حيث يخمن المفحوص الأسباب التي يمكن أن تكون قد أدت إلى هذا الحادث.

الاختبار الثالث: تخمين النتائج حيث يذكر المفحوص النتائج المترتبة والمتوقعة عن هذا الحادث.

الاختبار الرابع: تحسين الإنتاج حيث يطلب من المفحوص تقديم عدد من الاقتراحات والتعـديلات لتحسين وتطوير شيء معين.

الاختبار الخامس: الاستعمالات غير الشائعة يطلب من المفحوص ذكر الاستخدامات البديلة لشيء معين.

الاختبار السادس: الأسئلة غير الشائعة يطلب من المفحوص تقديم أسئلة غير شائعة حول موقـف معين بشرط أن تؤدي إلى إجابات متنوعة.

الاختبار السابع: افترض أن، حيث يطلب من المفحوص ذكر توقعات حول موقف مفترض وغير حقيقي.

وتقيس هذه الاختبارات ثلاثة مهارات للتفكير الإبداعي وهي الطلاقة، والمرونة، والأصـالة. تتميز اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي بإمكانية استخدامها لجميع المسـتويات الدراسـية مـن الروضة وحتى الدراسات العليا، ومن الممكن استخدامها مع المستويات الأدنى من الصـف الرابـع ولكن بشرط أن تطبق فردياً وشفهياً. واقترح تورانس على الفـاحص عنـد اسـتخدام الاختبـارات بضرورة الالتزام بتعليمات التطبيق والتصحيح، وذكر بأن أهم تعليمات التطبيق تنحصر بتوفير الجو المناسب لإجراء الاختبارات بحيث يكون شبيهاً بجو القيام ببعض الألعاب بالإضـافة إلـى تقـديم التوجيهات البسيطة والتي تعمل على إثارة دافعية المفحوصين للأداء قبل البدء بتطبيق الاختبار.أمـا بالنسبة لزمن تطبيق الاختبار فقد حدد تورانس (٤٩) دقيقة لأجراء اختبار الصورة اللفظيـة بحيـث يحتاج كل سؤال لسبع دقائق للتطبيق (الشنطي، ١٩٨٣).

صدق الاختبارات وثباتها بالصورة الأجنبية:

يعرف صدق الأداة بشكل عام بأنه قياس الأداة (الاختبار) لما صممت لقياسـه إذ يفتـرض أن تقيس الأداة ما صممت لقياسه وأن لا تقيس سمة أخرى غيرها. ويشار للصدق بأنه نسبي بمعنى أن الأداة الصادقة تكون صادقه في قياسها لغرض معين ولمجموعة معينة (الشايب، ٢٠٠٨).

يتوفر لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صيغتها الأمريكية دلالات صدق مختلفة وهـي كما يلي:

١- صدق المحتوى: يعتمد على مدى تطابق أو تمثيل الاختبار للجوانب التي يقيسها، وقد توفرت هذه الخاصية في اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، فأسئلة الاختبار تبين مـدى تـوفر القـدرات المقاسه و ملائمتها كمقياس للقدرة الإبداعية وعليه يمكن القول بأن صدق المحتوى متوفر في هـذه الاختبارات (الشنطي، ١٩٨٣).

٢- **الصدق التلازمي:** يعبر عنه بمدى ارتباط الدرجات المتحققة على الأداة بالدرجات المتحققة على أداة أخرى تقيس السمة نفسها (الشايب، ٢٠٠٨).حيث تم استخراج الصدق التلازمي باستخدام محك تقديرات المعلمين من خلال دراسة أجراها كل من تورانس و جبتا Torrance and Jupta على عينة من (٨٠٠) طالباً و (٣١) معلماً لمعرفة إمكانية اختبارات تورانس في التفريق بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع، والمستوى المنخفض من القدرة على التفكير الإبداعي كما يقدرهم المعلمون، وسجلت نتائج الدراسة قدرة الاختبارات على التمييز بين الفئتين المذكورتين في أبعاد الطلاقة، والمرونة،والأصالة وليس التفاصيل (الشنطي، ١٩٨٣).

٣ - **الصدق التنبؤي:** يشير إلى الدرجة التي يمكن من خلالها للمقياس أن يكون قادراً على التنبؤ بأداء معين(محك) في المستقبل ويستدل على الصدق التنبؤي من خلال حساب معامل الارتباط، الذي نسميه هنا معامل الصدق بين الأداء على المقياس والأداء على المحك (الشايب، ٢٠٠٨). لقد توفر الصدق التنبؤي لاختبارات تورانس عام ١٩٧٢ حيث أجرى تورانس دراسة تتبعيه مدتها (١٢) عام لإنجاز عينة من الطلاب بلغت في مجموعها (٢٣٦) طالباً وطالبة منهم (١١٧) طالبة يدرسن في مدرسة ثانوية تابعة لجامعة مينسوتا عام (١٩٥٩)، وحين ربط تورانس بين درجات الأفراد على اختبارات تورانس ودرجاتهم على محك الانجاز حصل على معامل ارتباط للطلبة الذكور في حدود (٠،٥٩)، وللطلبة الإناث في حدود (٠،٤٦). كما توفر الصدق التنبؤي أيضاً في دراسة أجراها كروبلي (Croply,1974) حين تتبع انجاز عينة من طلبة الصف السابع على مدى (٥) سنوات وحين ربط بين درجات أفراد العينة على اختبارات تورانس ودرجاتهم على محك الانجاز حصل على معامل ارتباط مقداره (٠،٥١) (الشنطي، ١٩٨٣).

ثبات الاختبار:

بشكل عام يمكن القول بأن اختبارات القدرة الإبداعية ذات ثبات وصدق منخفضين، ويرى تورانس بأن انخفاض ثبات اختبارات التفكير الإبداعي يرجع إلى العديد من العوامل التي تسهم في الأداء الإبداعي، ويجب عدم الافتراض بأن أدوات قياس التفكير الإبداعي لا يمكن الاعتماد عليها أو افتراض أنها تفتقر إلى القيمة نتيجة لذلك (أبو دية،١٩٩٣).

كما توفر لاختبارات تورانس للتفكير الإبداعي من خلال دراسة أجراها عام ١٩٦٧ على عينة مكونة من (١١٨) طالباً يدرسون في الصف الرابع والخامس والسادس، وبطريقة الإعادة وبفارق زمني مقداره من أسبوع إلى أسبوعين، حيث ربط تورانس بين درجات أفراد العينة التي حصلوا عليها في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني وحصل على معاملات ارتباط تراوحت بين

(٠،٧١) و(٠،٩٣) لقدرات الطلاقة اللفظية، والمرونة اللفظية، والأصالة اللفظية والطلاقة الشكلية، والمرونة الشكلية، والأصالة الشكلية، والتفاصيل الشكلية، كما توفر الثبات للاختبارات تورانس من خلال دراسة أخرى أجراها على (٥٤) صفاً من طلاب الصف السابع، وبطريقة الإعادة وبفارق زمني مقداره من أسبوع إلى أسبوعين، حيث ربط تورانس بين الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الأول والدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الثاني حصل على معاملات ارتباط للطلاقة (٠،٦١)، وللمرونة (٠،٣٦)، وللأصالة (٠،٢٠) على الصورة اللفظية، وللتفاصيل(٠،٧٤) على الصورة الشكلية، ونتيجة للدراسات السابقة يمكن القول بأن اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي تتمتع بقدر كافي نسبياً من دلالات الثبات في صورتها الأصلية المستخدمة في البيئة الأمريكية (الشنطي، ١٩٨٣).

وفي دراسة أخرى أجراها تورانس كانت المدة الزمنية بين تطبيقي الاختبار (٨) شهور حيث كانت معاملات الارتباط على التوالي (٠،٨٧)، و(٠،٨٤)، و(٠،٨٩) للطلاقة، والمرونة،والأصالة، والتفاصيل على الصورة اللفظية و(٠،٥٠)، و(٠،٦٣)، و(٠،٦٠)، و(٠،٧١) للطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل على الصورة الشكلية على التوالي. حيث أوجد تورانس الثبات لاختباراته عن طريق ثبات التصحيح فكان معامل ثبات التصحيح بين المصحح نفسه وبين المصححين الآخرين كان مرتفعاً، حيث كانت معاملات الارتباط تتجاوز بالعادة (٠،٩٠) (أبو دية، ١٩٩٣).

دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي في صورته العربية:

قام الشنطي (١٩٨٣) بترجمة اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي إلى اللغة العربية، وقد راعى أثناء الترجمة التقيد بالنصوص اللغوية وعدم إدخال أية تعديلات على الاختبارات، كما قام بترجمة تعليمات تطبيق الاختبارات وتعليمات تصحيحها، كما قام (الشنطي) بعدد من الإجراءات للتوصل إلى دلالات صدق وثبات هذه الاختبارات على البيئة الأردنية. ثم قام بإعداد قائمة تقدير لمساعدة المعلمين على تقدير مدى القدرة على التفكير الإبداعي بقصد الوصول إلى دلالات صدق تمييزي لهذه الاختبارات بين ذوي الإبداع المرتفع وذوي الإبداع المنخفض في ضوء تقديرات المعلمين، وتحتوي هذه القائمة على الخصائص الشخصية والعقلية التي وصف المعلمين طلبتهم من خلالها على أنهم مبدعين أو غير مبدعين. وقد استخدم الشنطي الإحصائي (ت) للكشف عن دلالات الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي الإبداع المرتفع وذوي الإبداع المنخفض على الاختبارات بصورتيها وفي أبعاد الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل حيث كانت جميعا ذات دلالة إحصائية عند (٠،٠١) و (٠،٠٥). وقام الشنطي باستخراج معامل التجانس الوظيفي اعتمادا على معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية وهي (درجات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل التي حصلوا

عليها في كل اختبار) مع الدرجة الكلية على الاختبار الواحد، ثم مع الدرجات الكلية للطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل على الاختبارات بصورتيها وكان معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للتفكير الإبداعي التي حصل عليها المفحوص على صورة الألفاظ (أ) والدرجات التي حصلوا عليها في قوائم تقدير المعلمين بلغت (٠،٧٠٣) كما بلغ معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للتفكير الإبداعي على صورة الأشكال والدرجات التي حصلوا عليها في قوائم تقدير المعلمين (٠،٦٧٥) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند (٠،٠١) و (٠،٠٥) أما معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية لأبعاد الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل والدرجات الكلية لهذه الأبعاد على الاختبارات بصورتيها فتراوحت بين (٠،٢٩) و(٠،٧٦) (الشنطي، ١٩٨٣).

وقام الشنطي (١٩٨٣) أيضا باستخراج قيم معاملات الثبات للاختبارات تورنس للتفكير الإبداعي على عينة مكونة (١٢٠) طالبا وطالبة ينتمون إلى (١٢) شعبة دراسية موزعين على أربع مدارس عن طريق الإعادة وبفارق زمني مقداره أسبوعا واحد من التطبيق الأول، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم ربط الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الثبات في التطبيق الأول والدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الثاني على الصورة اللفظية والصورة الشكلية، فحصل على معاملات ثبات لأبعاد الطلاقة، والمرونة، والأصالة (٠،٧٠٤) والتفاصيل بلغت (٠،٦٦٦) وجميع هذه المعاملات ذات دلالة إحصائية عند (٠،٠١) وتعتبر قيم معاملات الثبات مقبولة (الشنطي، ١٩٨٣).

تصحيح الاختبار:

تم تصحيح مقياس تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) في الدراسة الحالية على النحو التالي:

١ -إعداد نماذج خاصة بتصحيح الاستجابات ونماذج تفريغ للدرجات.

٢ -يحصل الطالب (المفحوص) على الدرجة الكلية لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) من مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها في أبعاد (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

٣ – تم احتساب درجة الطلاقة من خلال الاستجابات الملائمة التي يقدمها المفحوص على المقياس واعتبرت الاستجابة ملائمة عندما تتفق مع متطلبات المهمة المطلوبة لكل اختبار على حده، وتتضمن الجانب الكمي من التفكير، حيث يعطى المفحوص علامة واحدة على كل استجابة .

٤ – المرونة: يتم احتساب درجات المرونة عن طريق إعطاء علامة واحدة لكل فئة من فئات المرونة لكل اختبار من الاختبارات بحيث إذا أعطى المفحوص عدد من الاستجابات وكانت ضمن فئة واحدة يأخذ علامة واحدة.

٥ -الأصالة: تم احتساب درجات الأصالة عن طريق جمع الدرجات المعطاة لكل استجابة من استجابات المفحوص على كل اختبار، والتي تم احتسابها بناء على مفتاح التصحيح الذي تـــم الحصول عليه عن طريق تفريغ استجابات أفراد العينة على كل اختبار من اختبارات الصورة اللفظية (أ) والبالغ عددها سبع اختبارات حيث تم احتساب نسبة شيوع كل استجابة، وبمعنـــى أخر تقدر درجة الأصالة للاستجابة حسب نسبة شيوعها حسب مفتاح التصحيح المعد لـــذلك، حيث تعطى درجة للأصالة تتراوح بين صفر ودرجتين حسب الآتي:

نسبة شيوع الاستجابه	الوزن (العلامة) المعطى لها
٥٪ فأكثر	صفر
٢٪- ٤،٩٩٪	١
٠،٠٪- ١،٩٩٪	٢

ثانياً: مقياس أساليب التعلم.

قام الباحث باعتماد مقياس (Biggs, R-SPQ-2F) المعدل لأساليب التعلم الســطحي والعميــق والذي قام (الدردير،٢٠٠٤) بتقنينه وتعريبه للبيئة العربية (المصرية)، حيث يحتــوي المقيـــاس على (٢٠) عبارة، بمعدل (١٠) فقرات لكل أسلوب من أساليب التعلم (السطحي ، العميق) لمعرفة وتقييم أسلوب الأفراد في التعلم في ضوء مقياس خماسي الاستجابة يبدأ بالاستجابات التالية (تنطبــق دائماً، تنطبق كثيراً، أحيانا ، قليلاً، لا تنطبق علي) وهي اســتبانه قصــيرة يمكــن إن يســتخدمها المعلمون أو أساتذة الجامعات لتقييم أساليب تعلم طلابهم، تميز المقياس بمعــاملات ثبــات وصــدق مرتفعة في البيئة الأجنبية (الدردير،٢٠٠٤).

ثبات وصدق المقياس بالصورة العربية:

تم تعريب مقياس أساليب التعلم لدى (Biggs) ومراجعتها ثم تم تطبيق الأداة على (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب عينة التقنين (١٢٠) طالباً وطالبة، لحساب الشروط السيكومترية (الثبات، الصدق) للمقياس للتأكد من مدى صلاحية استخدامها في البيئة العربية.

صدق المقياس:

تم حساب معامل صدق المقياس عن طريق حساب معاملات تمييز المفردات عن طريق اخذ الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التعلم (السطحي، العميق) محكا للحكم على صدق مفرداتها، عن طريق أخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتمثل أعلى ٢٧٪ الطلاب ذوي التفضيل المرتفع لأسلوب التعلم (ن= ١٤) وتمثل أدنى ٢٧٪الطلاب من ذوي التفضيل المنخفض لأسلوب التعلم (ن= ١٤) وتم حساب متوسطات درجات مجموعتي الطلاب على كل مفردة من مفردات المقياس وتم استخدام T-Test في المقارنة بين المتوسطات لحساب معاملات تميز مفردات المقياس والجدول رقم (٤) يوضح ذلك (الدردير،٢٠٠٤، ٢٠٦).

جدول رقم (٤)
معاملات تمييز المقياس

أسلوب التعلم السطحي			أسلوب التعلم العميق		
المفردات	التمييز	الدلالة	المفردات	التمييز	الدلالة
٣	٠،٣٤٨	٠،٠١	١	٠،٢٨٩	٠،٠١
٤	٠،٢٦٥	٠،٠١	٢	٠،٢٠٧	٠،٠١
٧	٠،٢٧٨	٠،٠١	٥	٠،٢١٧	٠،٠١
٨	٠،٣٢٢	٠،٠١	٦	٠،٣١٠	٠،٠١
١١	٠،٢٦٣	٠،٠١	٩	٠،٢٩٥	٠،٠١
١٢	٠،٣٢٨	٠،٠١	١٠	٠،٢٤١	٠،٠١
١٥	٠،٢٣٠	٠،٠١	١٣	٠،٢٦٨	٠،٠١
١٦	٠،٢٧٦	٠،٠١	١٤	٠،٣٣٣	٠،٠١
١٩	٠،٢٦٠	٠،٠١	١٧	٠،٢٦٥	٠،٠١
٢٠	٠،٢٧٨	٠،٠١	١٨	٠،٢٧٧	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق أن مفردات المقياس ذات تمييز واضح ودال بين الطلاب ذوي التفضيل المرتفع والطلاب ذوي التفضيل المنخفض لأساليب التعلم (السطحي، العميق) وهذا يعني أن مفردات المقياس صادقة.

ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلي (معاملات α) وإعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني مقداره (١٦) يوم من إجراء التطبيق الأول. حيث بلغت معاملات الاتساق بين الفقرات والبعد في التطبيق الأول لأسلوب التعلم السطحي (٠،٨٤) ولأسلوب التعلم العميق (٠،٨٠) وللمقياس ككل (٠،٧٨) وبلغت معاملات الاستقرار بالتطبيق الثاني (إعادة الاختبار)لأسلوب التعلم السطحي (٠،٨٩) ولأسلوب التعلم العميق (٠،٨٤) وللمقياس ككل (٠،٨٥) وكلها ذات دلالة إحصائية (٠،٠١) (الدردير،٢٠٠٤ ،٢٠٤).

ثبات وصدق المقياس بالدراسة الحالية:

ولغرض إجراء هذه الدراسة قام الباحث باعتماد مقياس بيجيز المعدل لأساليب التعلم (السطحي، العميق) والذي تم تقنينه للبيئة العربية (المصرية) حيث قام الباحث بمراجعة فقرات المقياس بصورته الأجنبية وترجمتها، ومطابقتها مع الصورة المقننة، وبعد ذلك تم إعادة صياغة الفقرات لتتلاءم مع البيئة الأردنية، والتي يمكن الاطلاع عليه في ملحق رقم (٤).

صدق المقياس:

- الصدق الظاهري:

تم عرض فقرات الأداة على (٨) من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، وعلم النفس العام، والإرشاد والصحة النفسية، من أساتذة الجامعة الأردنية والعاملين في مجال التربية وبعض الأخصائيين العاملين بمنظمات تقديم الخدمات الإنسانية. وبعد اطلاع أعضاء لجنة التحكيم قدموا عدد من الملاحظات حول الفقرات من حيث مدى ارتباط الفقرة بموضوع البحث، وطريقة الصياغة، وبعد الأخذ بملاحظات أعضاء لجنة التحكيم تم إعداد أداة الدراسة.

ولحساب الخصائص السيكومترية تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف التاسع في مديرية التعليم الخاص ، متساوين من حيث الجنس (ذكر، أنثى).

- الصدق التمييزي:

تم حساب معامل صدق المقياس عن طريق حساب معاملات تمييز مفرداتها ومدى ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

معاملات تمييز المقياس

أسلوب التعلم السطحي			أسلوب التعلم العميق		
المفردات	التمييز	الدلالة	المفردات	التمييز	الدلالة
١	٠،٤٣٧	٠،٠١	١	٠،٣٦٩	٠،٠١
٢	٠،٥٢٢	٠،٠١	٢	٠،٣٥٦	٠،٠١
٣	٠،٥٩٧	٠،٠١	٣	٠،٥٠٧	٠،٠١
٤	٠،٦٥٧	٠،٠١	٤	٠،٤٤٩	٠،٠١
٥	٠،٦٧٣	٠،٠١	٥	٠،٥٩١	٠،٠١
٦	٠،٦٧٩	٠،٠١	٦	٠،٥٩٢	٠،٠١
٧	٠،٥٣٥	٠،٠١	٧	٠،٥٩٤	٠،٠١
٨	٠،٦٦٨	٠،٠١	٨	٠،٦١٧	٠،٠١
٩	٠،٤٧١	٠،٠١	٩	٠،٤٧٧	٠،٠١
١٠	٠،٦١٣	٠،٠١	١٠	٠،٤١٧	٠،٠١

ويتضح من الجدول السابق أن مفردات مقياس أساليب التعلم (السطحي، العميق) ذات تمييز واضح ودال إحصائيا وهذا يعني أن مفردات المقياس صادقة في قياس ما وضعت من أجله.

ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) حيث بلغت معاملات الاتساق الداخلي بين الفقرات والبعد لأسلوب التعلم السطحي (٠،٧٩٠) ولأسلوب التعلم العميق (٠،٦٥٥) وللمقياس ككل (٠،٦٧٠) وقد تم اعتبار هذه القيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (٢٠) فقرة بمعدل (١٠) فقرات لكل أسلوب (تعلم سطحي، وعميق) ويتم التصحيح من خلال مقياس تفضيلي خماسي الاستجابة يبدأ بالاستجابات التالية (تنطبق دائماً، تنطبق كثيراً، أحيانا ، قليلاً، لا تنطبق) وتعطى الدرجات التالية (٥، ٤، ٣، ٢،١) على الترتيب، لتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الأسلوب لدى الطلبة، حيث أن أعلى درجة يحصل عليها الطالب أو الطالبة في الأسلوب الواحد (السطحي أو العميق) هي (٥٠) وأدنى درجة هي (١٠) (الدردير،٢٠٠٤).

ثالثاً: مقياس الدافعية (الداخلية، الخارجية).

لغرض إجراء الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس الدافعية (الداخلية، الخارجية) وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة حيث تم صياغة مفردات (فقرات) الأداة، حيث تم الحصول على (٨٣) مفردة موزعة على نمطي الدافعية (الداخلية، والخارجية) والتي يمكن الاطلاع عليه في ملحق رقم (٥).

صدق المقياس:

- الصدق الظاهري:

تم عرض فقرات المقياس على (٨) من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس التربوي، وعلم النفس العام، والإرشاد والصحة النفسية، من أساتذة في الجامعة الأردنية وعاملين في مجال التربية وبعض الأخصائيين العاملين بمنظمات تقديم الخدمات الإنسانية. وذلك بهدف إيجاد الصدق الظاهري لأداة القياس، وبعد اطلاع أعضاء لجنة التحكيم على فقرات المقياس قدموا عدد من الملاحظات حول الفقرات من حيث مدى ارتباط الفقرة بموضوع البحث، وطريقة الصياغة، وبعد الأخذ بملاحظات أعضاء لجنة التحكيم تم إعداد مقياس الدراسة بصورته الأولية.

ولحساب الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف التاسع في مديرية التعليم الخاص في عمان، متساوين من حيث الجنس (ذكر، أنثى).

- الصدق التمييزي:

وتم حساب معامل صدق المقياس عن طريق حساب معاملات تمييز مفرداتها ومدى ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس وبناءً على ذلك تم أخذ الفقرات التي معامل تميزها (٤٠%) فما فوق وعددها (٢٤) فقرة للدافعية الداخلية و(٢٠) فقرة للدافعية الخارجية والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

معاملات تمييز المقياس

الدافعية الداخلية			الدافعية الخارجية		
المفردات	التمييز	الدلالة	المفردات	التمييز	الدلالة
١	٠،٤٦٨	٠،٠٠١	١	٠،٤٦٠	٠،٠٠١
٢	٠،٥٩٢	٠،٠٠١	٢	٠،٤٤٧	٠،٠٠١
٣	٠،٥٧١	٠،٠٠١	٣	٠،٥٥١	٠،٠٠١

المفردات	التمييز	الدلالة	المفردات	التمييز	الدلالة
٤	٠،٤٨٢	٠،٠٠١	٤	٠،٥٣٠	٠،٠٠١
٥	٠،٦٧٦	٠،٠٠١	٥	٠،٤٥٦	٠،٠٠١
٦	٠،٥٧٧	٠،٠٠١	٦	٠،٤٩٣	٠،٠٠١
٧	٠،٥٧٩	٠،٠٠١	٧	٠،٥٠٨	٠،٠٠١
٨	٠،٦١٠	٠،٠٠١	٨	٠،٤٧٥	٠،٠٠١
٩	٠،٦٠٢	٠،٠٠١	٩	٠،٤٢٤	٠،٠٠١
١٠	٠،٥٥٤	٠،٠٠١	١٠	٠،٤٢٤	٠،٠٠١
١١	٠،٤٠٩	٠،٠٠١	١١	٠،٤١٠	٠،٠٠١
١٢	٠،٥٤٨	٠،٠٠١	١٢	٠،٤٣٦	٠،٠٠١
١٣	٠،٦٣٥	٠،٠٠١	١٣	٠،٤٠٦	٠،٠٠١
١٤	٠،٧١٧	٠،٠٠١	١٤	٠،٤٤١	٠،٠٠١
١٥	٠،٦٤٧	٠،٠٠١	١٥	٠،٤٠٣	٠،٠٠١
١٦	٠،٧١٦	٠،٠٠١	١٦	٠،٤٨٢	٠،٠٠١
١٧	٠،٦٣٥	٠،٠٠١	١٧	٠،٤٦٣	٠،٠٠١
١٨	٠،٦٥٢	٠،٠٠١	١٨	٠،٤٧١	٠،٠٠١
١٩	٠،٥٥٩	٠،٠٠١	١٩	٠،٥٤٢	٠،٠٠١
٢٠	٠،٥٦٨	٠،٠٠١	٢٠	٠،٤٥٠	٠،٠٠١
٢١	٠،٤٨٨	٠،٠٠١			
٢٢	٠،٥٨٥	٠،٠٠١			
٢٣	٠،٥٢٢	٠،٠٠١			
٢٤	٠،٥٢٠	٠،٠٠١			

ويتضح من الجدول السابق أن مفردات مقياس الدافعية (الداخلية، الخارجية) ذات تمييز واضح ودال إحصائيا وهذا يعني أن مفردات المقياس صادقة في قياس ما وضعت من أجله.

ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلي (معاملات α) حيث بلغت معامل كرونباخ ألفا للدافعية الداخلية (٠،٧٤١) وللدافعية الخارجية بلغ (٠،٧٨).

تصحيح المقياس:

هذه المقياس من نوع التقرير الذاتي يهدف إلى معرفة مصدر الدافعية في ضوء مقياس خماسي حيث تم وضع البدائل التالية أمام مصدر الدافعية (الداخلية، الخارجية) وهي كالتالي : (تنطبق تماما، تنطبق غالبا، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق) وتعطى الدرجات التالية (٥، ٤، ٣،

٢،١) على الترتيب، لتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الدافعية لدى الطلبة، حيث أن أعلى درجة يحصل عليها الطالب أو الطالبة في المقياس الواحد للدافعية الداخلية هي (١٢٠) وأدنى درجة هي (٢٤) وللدافعية الخارجية أعلى درجة هي (١٠٠) وأدنى درجة هي (٢٠). (كما تم عكس بعض الفقرات السلبية في مقياس الدافعية الداخلية والخارجية (فقرة ٢٥ وفقرة ٢٨) أثناء إجراء التحليل الإحصائي.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة والمكونة من (مقياس تورانس (TTCT) للتفكير الإبداعي، ومقياس أساليب التعلم السطحي، والعميق لبيجيز(Biggs) ومقياس الدافعية الداخلية، والخارجية) على عينة الدراسة المكونة من (٥٠٠) طالب وطالبة موزعين على (١٢) مدرسة من المدارس التابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة بطريقة عشوائية، حيث طلب منهم الإجابة على أداة الدراسة بكل دقة، وأمانة، وموضوعية، وبعد تطبيق أداة الدراسة بشكل كامل تم جمع أداة الدراسة، وقد تم استبعاد (٨٦) نموذجاً وذلك لأن الاستجابات كانت ناقصة، ثم بعد ذلك تم تفريغ الاستجابات وتحليل البيانات واستخراج النتائج.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: أساليب التعلم (السطحي، العميق) ومصدر الدافعية (الداخلية، الخارجية) والجنس (ذكر، أنثى).

المتغير التابع: التفكير الإبداعي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية التحليلية، حيث تمثلت فيما يلي: للإجابة على السؤال الأول، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة المستقلة وهي أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الكلية للمتغير التابع (التفكير الإبداعي) وللإجابة على السؤال الثاني، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة المستقلة وهي أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية على بعد الطلاقة.

وللإجابة على السؤال الثالث، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة المستقلة وهي أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية على بعد المرونة. وللإجابة على السؤال الرابع، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة المستقلة وهي أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية

والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية على بعد الأصالة. وللإجابة على السؤال الخامس، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Stepwise) والذي يستخدم للتنبؤ بقيمة متغير يسمى المتغير التـــابع من خلال مجموعة متغيرات تسمى المتغيرات المستقلة. وقد تم استخدام الأسلوب الإحصـــائي هــذا لمعرفة العلاقة بين التفكير الإبداعي وأسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والجنس (ذكر، أنثى) لدى عينة من طلبة الصف التاسع فـــي مديريـــة التعلـــيم الخاص في عمان.

الفصـــــــل الرابــــع

نتائــج الدراســــة

نتائج الدراسة:

يتناول الباحث في هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وفقاً لأسئلتها، وهي على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

ما العلاقة بين كل من أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي؟

للإجابة على السؤال الأول، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة المستقلة وهي أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الكلية للمتغير التابع (التفكير الإبداعي)، ويبين الجدول (٧) عرض لهذه النتائج.

جدول رقم (٧)
معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي .

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم السطحي	-٠،١٢٦	٠،٠١١*
أسلوب التعلم العميق	٠،٠٩٥	٠،٠٥٦
الدافعية الداخلية	٠،١٨٢	٠،٠٠٠**
الدافعية الخارجية	-٠،٠٦٦	٠،١٨٦

**. دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١).

*. دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥).

يتضح من الجدول (٧) وجود ارتباط سلبي ذو دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي وبين أسلوب التعلم السطحي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠،١٢٦)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وهو ارتباط عكسي بمعنى أن الانخفاض في أسلوب التعلم السطحي يقابلها ارتفاع في مستوى التفكير الإبداعي، ويتضح من الجدول أيضا وجود ارتباط ايجابي دال إحصائيا بين الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي والدافعية الداخلية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،١٨٢)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠١) وهو ارتباط طردي بمعني أن الزيادة في الدافعية الداخلية يقابلها زيادة في مستوى التفكير الإبداعي، كما يتضح من الجدول عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين التفكير الإبداعي، وكل من أسلوب التعلم العميق، والدافعية الخارجية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

ما العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة ؟

للإجابة على السؤال الثاني، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة المستقلة وهي أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية التفكير الإبداعي على بعد الطلاقة، ويبين الجدول رقم (٨) عرض لهذه النتائج.

جدول رقم (٨)
معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة.

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم السطحي	٠،٠٩٧	٠،٠٥١
أسلوب التعلم العميق	٠،٠٦٦	٠،١٨٤
الدافعية الداخلية	٠،١٥٣	٠،٠٠٢**
الدافعية الخارجية	٠،٠٤٤	٠،٣٧٧

**. دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠١).

*. دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠٥).

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة، وكل من أسلوب التعلم السطحي والعميق، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة والدافعية الداخلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،١٥٣)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠١)، وأشارت النتائج أيضا إلى أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة والدافعية الخارجية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

ما العلاقة بين كل من أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة ؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة المستقلة وهي أساليب أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة، ويبين الجدول رقم (٩) عرض لهذه النتائج .

جدول رقم (٩)
معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة.

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم السطحي	-٠،١٣١	٠،٠٠٩**
أسلوب التعلم العميق	٠،٠٩٩	٠،٠٤٦*
الدافعية الداخلية	٠،١٨٢	٠،٠٠٠**
الدافعية الخارجية	٠،٠٥٥	٠،٢٦٧

**. دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١).

*. دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥).

يتضح من الجدول (٩) وجود ارتباط سلبي ذو دلالة إحصائية بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة وأسلوب التعلم السطحي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠،١٣)، عند مستوى دلالة (٠،٠١)، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة وأسلوب التعلم العميق، والدافعية الداخلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط على التوالي (٠،٠٩٩ ، ٠،١٨٢)، وقد كان مستوى الدلالة لهما على التوالي (٠،٠٥، ٠،٠١)، كما يتضح من الجدول عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة وبين الدافعية الخارجية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

ما العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة المستقلة وهي أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة، ويبين الجدول رقم (١٠) عرض لهذه النتائج.

جدول رقم (١٠)
معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة.

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
أسلوب التعلم السطحي	-٠،١٢٩	٠،٠٠٩**
أسلوب التعلم العميق	٠،١٠٣	٠،٠٣٨*
الدافعية الداخلية	٠،١٧٥	٠،٠٠٠**
الدافعية الخارجية	-٠،٠٧٨	٠،١١٧

**. دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠١).

*. دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥).

يتضح من الجدول (١٠) وجود ارتباط سلبي ذو دلالة إحصائية بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة وأسلوب التعلم السطحي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠،١٢٩) عند مستوى دلالة (٠،٠١)، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة وأسلوب التعلم العميق، والدافعية الداخلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط على التوالي (٠،١٠٣، ٠،١٧٥)، وقد كان مستوى الدلالة لهما على التوالي (٠،٠٥، ٠،٠١)، كما أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة والدافعية الخارجية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

ما نسبة التباين المفسر في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية للتفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) التي يمكن تفسيرها بواسطة أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Stepwise)، ومن المعروف أن مقاييس أسلوب التعلم ومصدر الدافعية هي مقاييس نسبة وبالتالي فلا حرج من إدخالها في هذا التحليل، أما متغير الجنس فيعتبر متغير اسمي، لذلك فقد تم تعريف متغير الجنس إلى المتغيرات (ذكور/ غير ذكور،إناث/ غير إناث).

أولا: نتائج تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة على الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي.

تبين من خلال نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية لمتغير الدافعية الداخلية، وارتباط سلبي لأسلوب التعلم السطحي مع الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي. لذلك فقد تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة مدى مساهمة متغير الدافعية الداخلية ومتغير أسلوب التعلم السطحي ومتغير الذكور ومتغير الإناث، والجدول رقم (١١) يعرض نتائج تحليل الانحدار.

جدول (١١)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والجنس في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي .

المتغيرات المتضمنة بالنموذج	R	R2 التباين المفسر	التغير في R2	الخطأ في التقدير	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية	٠،١٨٢	٠،٠٣٣	٠،٠٣١	٣٠،٨٥٧	١٣،٧٤٥	٠،٠٠٠
الدافعية الداخلية التعلم السطحي	٠،٢٢٢	٠،٠٤٩	٠،٠٤٤	٣٠،٦٣٧	١٠،٣٧٨	٠،٠٠٠
الدافعية الداخلية التعلم السطحي الذكور	٠،٢٥١	٠،٠٦٣	٠،٠٥٦	٣٠،٤٤٨	٩،٠٠٧	٠،٠٠٠

يتبين من الجدول (١١) أن متغير الدافعية الداخلية قد فسر ما مقداره (٣،٣٪) من التباين في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي ، وقد أضاف متغير أسلوب التعلم السطحي ما مقداره (١،٦٪) من التباين المفسر، كما أضاف متغير الجنس(الذكور) ما مقداره (١،٤٪)، وبالتالي تكون المتغيرات قد فسرت معا ما مقداره (٦،٣٪) فقط من التباين في التفكير الإبداعي ، أما بقية المتغيرات فلم يكن لها مساهمة دالة إحصائيا في التباين المفسر عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠٥) ولهذا لم يتم تضمينها في نموذج تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

ثانياً: نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للمتغيرات المستقلة على الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة.

تبين من خلال نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون وجود ارتباط ايجابي ذو دلالة إحصائية لمتغير الدافعية الداخلية، والدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة. لذلك فقد تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة مدى مساهمة متغير الدافعية الداخلية ومتغير الذكور ومتغير الإناث ، والجدول رقم (١٢) يعرض نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

جدول رقم (١٢)
نتائج تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والجنس في الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة.

المتغيرات المتضمنة بالنموذج	R	R2 التباين المفسر	التغير في R2	الخطأ في التقدير	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية	٠،١٥٣	٠،٠٢٣	٠،٠٢١	١٤،٢١١	٩،٦٣٨	٠،٠٠٠
الدافعية الداخلية الجنس (الذكور)	٠،١٩٣	٠،٠٣٧	٠،٠٣٣	١٤،١٢٦	٧،٨٠٥	٠،٠٠٠

يتبين من الجدول (١٢) أن متغير الدافعية الداخلية قد فسر ما مقداره (٢،٣٪) من التباين في التفكير الإبداعي على بعد الطلاقة، وقد أضاف متغير الجنس (الذكور) ما مقداره (١،٤٪) من التباين المفسر، أما المتغيران فقد فسرا ما مقداره (٣،٧٪) من التباين في التفكير الإبداعي على بعد الطلاقة. أما بقية المتغيرات فلم يكن لها مساهمة دالة إحصائيا في التباين المفسر عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠٥).

ثالثاً: نتائج تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة على الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة.

تبين من خلال نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون وجود ارتباط ايجابي ذو دلالة إحصائية لأسلوب التعلم العميق وارتباط سلبي لأسلوب التعلم السطحي وارتباط ايجابي للمتغير الدافعية الداخلية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة. لذلك فقد تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة مدى مساهمة متغير الدافعية الداخلية ومتغير أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق ومتغير الذكور ومتغير الإناث، والجدول رقم (١٣) يعرض نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

جدول رقم (١٣)
نتائج تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والجنس في الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة.

المتغيرات المتضمنة بالنموذج	R	R2 التباين المفسر	التغير في R2	الخطأ في التقدير	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية	٠،١٨٢	٠،٠٣٣	٠،٠٣١	٤،٩٢٣	١٣،٨٢٧	٠,٠٠٠
الدافعية الداخلية التعلم السطحي	٠،٢٢٤	٠،٠٥٠	٠،٠٤٦	٤،٨٨٥	١٠،٦٥٨	٠،٠٠٠

يتبين من الجدول (١٣) أن متغير الدافعية الداخلية قد فسر ما مقداره (٣،٣٪) من التباين في التفكير الإبداعي على بعد المرونة، وقد أضاف متغير التعلم السطحي ما مقداره (١،٧٪) من التباين المفسر، أما المتغيران فقد فسرا ما مقداره (٥٪) من التباين في التفكير الإبداعي على بعد المرونة. أما بقية المتغيرات فلم يكن لها مساهمة دالة إحصائيا في التباين المفسر عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) على بعد المرونة في التفكير الإبداعي .

رابعاً: نتائج تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة على الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة.

تبين من خلال نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون وجود ارتباط ايجابي ذو دلالة إحصائية لأسلوب التعلم العميق وارتباط سلبي لأسلوب التعلم السطحي وارتباط إيجابي للمتغير الدافعية الداخلية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة ، لذلك فقد تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة مدى مساهمة متغير الدافعية الداخلية ومتغير أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والسطحي ومتغير الذكور ومتغير الإناث في التفكير الإبداعي على بعد الأصالة، والجدول رقم (١٤) يعرض نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

جدول (١٤)
نتائج تحليل الانحدار المتعدد للمتغيرات المستقلة أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والجنس في الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة.

المتغيرات المتضمنة بالنموذج	R	R2 التباين المفسر	التغير في R2	الخطأ في التقدير	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية	٠،٠١٧٥	٠،٠٣٠	٠،٠٢٨	١٤،٥٩٨	١٢،٦٧٤	٠,٠٠٠
الدافعية الداخلية التعلم السطحي	٠،٢١٨	٠،٠٤٧	٠،٠٤٣	١٤،٤٨٨	٩،٩٩١	٠،٠٠٠
الدافعية الداخلية التعلم السطحي الجنس (الإناث)	٠،٢٥٠	٠,٠٦٣	٠،٠٥٦	١٤،٣٩٥	٨،٩١٧	٠،٠٠٠

يتبين من الجدول (١٤) أن متغير الدافعية الداخلية قد فسر ما مقداره (٣٪) من التباين في التفكير الإبداعي على بعد الأصالة، وقد أضاف متغير التعلم السطحي ما مقداره (١،٧٪)من التباين المفسر، أما متغير الجنس (الإناث) فقد أضاف ما مقداره (١،٦٪) من التباين المفسر في التفكير الإبداعي على بعد الأصالة. وبالتالي تكون المتغيرات معا قد فسرت ما مقداره (٦،٣٪) فقط من التباين في التفكير الإبداعي على بعد الأصالة، أما بقية المتغيرات فلم يكن لها مساهمة دالة إحصائيا في التباين المفسر عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠٥) على بعد الأصالة في التفكير الإبداعي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والاستنتاجات والتوصيات

مناقشة النتائج:

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وبيان مدى اسهامها في الإجابة عن أسئلتها، كما يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة من جهة، ومن جهة أخرى مناقشتها في ضوء المفاهيم النظرية المرتبطة بمتغيرات الدراسة، كما يتضمن عرضاً لأهم النتائج والتوصيات التي تم التوصل اليها.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإبداعي، وعدد من المتغيرات المستقلة وهي: أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الدافعية والدافعية الخارجية والجنس (ذكر، أنثى) لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التعليم الخاص في محافظة عمان.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما العلاقة بين كل من أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الدافعية والدافعية الخارجية مع الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي؟

بينت نتائج الدراسة وجود ارتباط سلبي ذو دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي وبين أسلوب التعلم السطحي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠،١٢٦)، وهو ذو دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، وهو ارتباط عكسي بمعنى أن انخفاض أسلوب التعلم السطحي يقابله ارتفاع في مستوى التفكير الإبداعي، ويتضح من الجدول أيضا وجود ارتباط ايجابي ذو دلالة إحصائية لكن غير مرتفع بين الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي والدافعية الداخلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،١٨٢)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠١)، وهو ارتباط طردي، بمعنى أن الزيادة في الدافعية الداخلية يقابلها زيادة في مستوى التفكير الإبداعي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين التفكير الإبداعي، وكل من أسلوب التعلم العميق، والدافعية الخارجية.

وقد يعزى وجود ارتباط سلبي بين أسلوب التعلم السطحي، والدرجة الكلية للتفكير الإبداعي إلى أن هذا النمط من التعلم لا ينسجم مع التفكير الإبداعي، حيث أشارت نتيجة الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين أسلوب التعلم السطحي والتفكير الإبداعي، وهذا يعني أن الزيادة في مستوى التفكير الإبداعي يقابلها انخفاض في مستوى التعلم السطحي، ويعزى ذلك إلى التنوع في أساليب التعلم المستخدمة الأمر الذي يترتب عليه زيادة قدرة الطلبة على الاكتشاف، والبحث عن المعرفة والمعنى مما يسبب حالة من عدم التوازن المعرفي لدى الطلبة حيث تدفعهم إلى مستوى متقدم من

التفكير وهذا ما يتطلبه التفكير الإبداعي الذي يخرج الطلبة عن المألوف سعيا لاكتشاف الحل والوصول إلى حالة التوازن المعرفي.

أما وجود ارتباط ايجابي بين الدافعية الداخلية والتفكير الإبداعي فقد يعود ذالك إلى ارتباط الدافعية الداخلية بقدرة الطلبة على إدراك النجاح وتجنب الفشل في العمل على أداء مهمة معينة، وبما أنا اختبار تورانس قد يضع الطلبة في موقف تحدي؛ فإن ذلك يدفعهم إلى بناء استراتيجيات وإجراء محاكمات عقلية لمختلف الموضوعات الأمر الذي يترتب عليه الخوض في أداء مهمة جديدة قد تؤدي إلى النجاح، فالطلبة المدفوعين داخليا لا يستطيعون أداء أي عمل إبداعي ما لم يكون محبين لهذا العمل مع التركيز على العمل أكثر من التركيز على المكافأة.

أما السبب في عدم وجود ارتباط بين أسلوب التعلم العميق والتفكير الإبداعي فقد يعزى ذلك إلى طريقة الطلبة وأسلوبهم المفضل في التعلم، والذي يرتبط بعدد من العوامل: عوامل داخلية تتعلق بالطلبة أنفسهم وتتضمن القدرة والجهد، والخبرة، وأسلوب تعلمهم المفضل، وعوامل تتعلق بالسياق الدراسي وتتضمن المناخ الصفي، وطريقة التدريس والتقييم، وطبيعة المواد الدراسية، ونتيجة التفاعل بين هذه العوامل تتحدد طريقة الطلبة أو أسلوبهم المناسب في تعلم وأداء المهام والواجبات.

ويعزى عدم وجود ارتباط بين الدافعية الخارجية والتفكير الإبداعي إلى إدراك الطلبة الفشل من الخوض في المهام التي تتطلب تحدي وبما أنا اختبار تورانس للتفكير الإبداعي قد يضع الطلبة في موقف تحدي يتطلب تغيير في أسلوب التفكير المعتاد، مما يترتب على التردد في الأداء تجنباً للفشل وهذا بدوره يعمم على مواقف ومهام أخرى مما ينعكس على أداء الطلبة بشكل سلبي.

أما من حيث العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي والتفكير الإبداعي، فلم يتم العثور على دراسات سابقة تناولت العلاقة بين المتغيرين، ولكن من حيث المبدأ هناك أكثر من دراسة كما في دراسة (ميمي ومحمد Mimi and Muhammad, 2011 و زهانج Zhang,2000 والقضاة، ١٩٩٦)، والتي أشارت إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم بشكل عام والتفكير الإبداعي، وهذا يشير إلى وجود ارتباط بين هذين المتغيرين. وبالتالي فأن النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية تتفق مع الاتجاه العام لنتائج الدراسات السابقة في هذا الإطار.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين الدافعية الداخلية والتفكير الإبداعي، تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سيلارت Selart (2008) والتي أشارت نتائجها إلى أن المجموعة التي لم تزود بمعزز خارجي حصلت على معدلات أعلى على مقياس التنظيم الداخلي، ومقياس الدافعية الداخلية، والتفكير الإبداعي، وهذا يعني وجود ارتباط إيجابي بين التفكير الإبداعي والدافعية الداخلية ، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة روسبون Robison (1989) والتي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطيه

بين الطلبة ذوي الضبط الداخلي والتفكير الإبداعي، واتفقت أيضا مع دراسة منسي (١٩٨٧) حيث أظهرت نتائجها عن وجود أثر ايجابي وجوهري بين الدافعية والتفكير الإبداعي، وكذلك دراسة بيك Beck (1979) والتي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الذين يتسمون بالضبط الداخلي كانوا أكثر كفاءة في حل المشكلات الإبداعية من طلاب ذوي الضبط الخارجي.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بولين و تورانس Bolen and Torrance (1987) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة الضبط الخارجي في التفكير الإبداعي، وكذلك دراسة ألن Allen (1982) والتي أشارت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي والخارجي وبين التفكير الإبداعي، واختلفت أيضا مع دراسة ريشموند وسيرنا Richmond and Sern (1980) والتي أشارت إلى أن الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي كانوا أكثر كفاءة في قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) مقارنة بأفراد طلبة الضبط الداخلي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ما العلاقة بين كل من أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الدافعية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة؟
أشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة، وكل من أسلوب التعلم السطحي والعميق، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة والدافعية الداخلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،١٥٣)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠١). كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة والدافعية الخارجية .

يعزي عدم وجود ارتباط بين أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق إلى الطريقة أو الأسلوب المفضل لدى الطلبة في عملية التعلم فقد يكون احدهم يفضل أسلوب التعلم السطحي، والبعض الأخر يفضل أسلوب التعلم العميق، والبعض الأخر يقد يفضل كلا الأسلوبين في عملية التعلم والسبب في هذه النتيجة قد يعود إلى طبيعة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي القائمة على فكرة التخمين الأمر الذي يتطلب توفر برامج وأنشطة قائمة على فكرة توليد إجابات متنوعة ومتعددة، كما قد يعزى السبب إلى عدم اعتياد الطلبة على مثل هذا النوع من الاختبارات، أما من حيث الدراسات

السابقة فلم يتم العثور على دراسات تناولت علاقة أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم الإبـــداعي مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة.

وقد يعزى وجود ارتباط بين الدافعية الداخلية والدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي علـــى بعـــد الطلاقة إلى اعتبار الدافعية الداخلية الداعم والموجه للسلوك الإنساني في العملية الإبداعيـــة، وذلـــك لأنها تدفع الفرد إلى الاستمرار في حل المشكلات، وتوليد الأفكار، وبما أن الطلاقة تعتبر أحد أبعاد التفكير الإبداعي، والتي تتطلب القدرة على توليد اكبر قدر ممكن من الأفكار ذات العلاقة بـــالموقف المراد قياسه، وهذه القدرة تعتمد على الحصيلة الفكرية الواجب توافرها لدى الطالب وكما ذُكر سابقا فهذا يعتمد على دافعية الطالب في عمل وابتداع شيء ما بهدف إرضاء الذات. وهذا بعكس الدافعيـــة الخارجية والتي يكون مصدرها من الخارج وتركز على المكافأة أكثر من التركيز على أداء المهمة نفسها وكما ذكرنا سابقا فخوف الطلبة من الخوض في مهمات تتطلب نوع مـــن التحـــدي كاختبـــار تورانس يولد لديهم التردد في أداء مهمات تقود إلى الفشل.

أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة فلم يتم العثور على دراسات تناولت العلاقة بين المتغيـــرات السابقة وبعد الطلاقة، وبما أن الطلاقة تعتبر أحد أبعاد التفكير الإبداعي فقد تم الإشارة إلى الدراسات التالية التي تتناول الدافعية الداخلية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي فنتيجة هذه الدراسة تتفق مع نتـــائج دراسة سيلارت(2008) Selart والتي أشارت إلى وجود ارتباط ايجـــابي بـــين التفكيـــر الإبـــداعي والدافعية الداخلية، ودراسة روسبون (1989) Robison والتي كشفت نتائجها عـــن وجـــود علاقـــة ارتباطيه بين الطلبة ذوي الضبط الداخلي والتفكير الإبداعي، واتفقت أيضـــا مـــع دراســـة منســـي (١٩٨٧) حيث كشفت نتائجها عن وجود أثر ايجابي وجوهري بين الدافعيـــة والتفكيـــر الإبـــداعي، وكذلك دراسة بيك (1979) Beck والتي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الـــذين يتســـمون بالضـــبط الداخلي كانوا أكثر كفاءة في حل المشكلات الإبداعية من طلاب ذوي الضبط الخارجي.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية: دراسة (بولين و تورانس Bolen and Torrance (1987)، ودراسة ألن (1982) Allen، ودراسة ريشموند و ســـيرنا Richmond and Sern (1980) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة لصالح مركز الضبط الخارجي، وكذلك عدم وجـــود علاقة ذات دلالة بين مركز الضبط الداخلي والخارجي والتفكير الإبداعي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

بينت نتائج السؤال الثالث وجود ارتباط سلبي ذو دلالة إحصائية بين الدرجة الفرعية للتفكيـــر الإبداعي على بعد المرونة وأسلوب التعلم السطحي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠،١٣١)، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١)، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين الدرجة

الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة وأسلوب التعلم العميق، والدافعية الداخلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط على التوالي (٠،٠٩٩، ٠،١٨٢)، وقد كان مستوى الدلالة على التوالي (٠،٠٥، ٠،٠١) ، وبينت النتائج أيضا عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة وبين الدافعية الخارجية.

يعود السبب في وجود علاقة عكسية بين أسلوب التعلم السطحي والدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة إلى وجود ارتباط سلبي بين التعلم السطحي وبعد المرونة، وهذا يعني أن الارتفاع في مستوى التفكير الإبداعي على بعد المرونة يقابلها انخفاض في مستوى أسلوب التعلم السطحي، وبما أن المرونة تتطلب توليد أفكار متعددة ومتنوعة مع القدرة على تغير الحالة الذهنية بتغيير الموقف أو المهمة، فإن هذا النوع من التعلم لا ينسجم مع مهارات التفكير الإبداعي وخاصة على بعد المرونة.

أما فيما يتعلق بوجود ارتباط ايجابي بين أسلوب التعلم العميق والدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة فقد يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة الأنشطة المدرسية التي تركز على التنوع في عرض الأفكار مما يتيح للطلبة فرصة التحول في نمط التفكير من موقف تعليمي إلى موقف أخر وهذا يتلاءم مع طبيعة اختبارات تورانس والتي تتطلب توليد أفكار متنوعة ومتعددة على بعد المرونة.

وقد يعزى وجود ارتباط ايجابي بين الدافعية الداخلية والدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة إلى قدرة الطلبة على إدراك النجاح وتجنب الفشل في أداء مهمات معينة قد تتطلب قدرا من التحدي الأمر الذي يدفع الطلبة إلى تغيير أسلوب التفكير بما يتناسب مع المهمات والمواقف المطلوبة، وبما أن اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تعمل على كسر الجمود الذهني في عملية التفكير فإن ذلك قد يدفع الطلبة إلى الخوض في أداء مهمات جديدة قد تؤدي إلى النجاح وهذا ما يدفع الطلبة إلى التأني والحرص في توليد الأفكار والاستجابات على بعد المرونة، وهذا عكس الدافعية الخارجية التي يكون مصدرها من الخارج وتهدف إلى تجنب الخوض في المهمات التي تتطلب التحدي خوفا من الفشل، مما يؤدي إلى التردد في توليد أفكار متنوعة.

أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة فلم يتم العثور على دراسات تناولت العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق، والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد المرونة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع:

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الرابع فقد بينت نتائج الدراسة وجود ارتباط سلبي ذو دلالة إحصائية بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة وأسلوب التعلم السطحي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠،١٢٩)، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١)، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط ايجابي بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة وأسلوب التعلم العميق، والدافعية الداخلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط على التوالي (٠،١٠٣، ٠،١٧٥)، وقد كان مستوى الدلالة لها على التوالي (٠،٠٥، ٠،٠١)، وبينت النتائج أيضا عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة وبين الدافعية الخارجية.

ويعزى وجود علاقة عكسية بين أسلوب التعلم السطحي وبعد الأصالة في التفكير الإبداعي إلى وجود ارتباط سلبي بين أسلوب التعلم السطحي وبعد الأصالة ويمكن عزو السبب في ذلك إلى أن مهارة الأصالة تتطلب قدرا عالياً من التفرد والنوعية في توليد أفكار غريبة وأصيلة وهذا النوع من الأفكار لا ينسجم مع هذا النمط من أساليب التعلم.

أما فيما يتعلق بوجود ارتباط ايجابي بين أسلوب التعلم العميق وبعد الأصالة فكما ذكرنا سابقا فقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة الأنشطة والمهام المقدمة للطلبة والتي تتطلب التنوع بتوليد الأفكار والقدرة على تغير نمط التفكير بما يناسب مع طبيعة المهمة أو الموقف الأمر الذي قد ينعكس على بعد الأصالة من خلال توليد أفكار جديدة وغريبة.

أما فيما يتعلق بوجود ارتباط ايجابي بين الدافعية الداخلية وبعد الأصالة فقد يعزى ذلك إلى أن الدافعية الداخلية تجعل الفرد مدفوعاً للتعلم وبالتالي يتطور بناءه المعرفي سواء كان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، فأنه من المتوقع أن تتطور لديه البنى المعرفية وبالتالي يؤدي ذلك إلى زيادة مستوى التفكير لدية الأمر الذي قد يؤدي إلى توليد أفكار متنوعة وجديدة تمتاز بالتفرد والجدية وهذا يتناسب مع بعد الأصالة التي تعتبر من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداع ي والتي تعني التفرد والجدة والقدرة على التعبير وإنتاج الأفكار الجديدة والمتنوعة.

أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة فلم يتم العثور على دراسات تناولت العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق، والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية مع الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة.

نلاحظ من خلال استعراض نتائج الدراسة الحالية انها تتفق مع ما جاء في نظرية ستيرنبرغ (Sternberg) في الإبداع والتي تشير إلى أن متغير الدافعية وأسلوب التعلم تعتبر من العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي.

مناقشة نتائج السؤال الخامس:

أولاً: تشير النتائج أن متغير الدافعية الداخلية قد فسر ما مقداره (٣،٣٪) من التباين في التفكير الإبداعي، وقد أضاف متغير أسلوب التعلم السطحي ما مقداره (١،٦٪)، من التباين المفسر، كما أضاف متغير الجنس(الذكور) ما مقداره (١،٤٪)، وبالتالي تكون المتغيرات قد فسرت معا ما مقداره(٦،٣٪) فقط من التباين في التفكير الإبداعي، أما بقية المتغيرات وهي (الدافعية الخارجية، وأسلوب التعلم العميق، والجنس "الإناث") فلم يكن لها مساهمة دالة إحصائيا في التباين المفسر عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠٥) ولهذا لم يتم تضمينها في نموذج تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

فقد كان من المتوقع وجود مساهمة للدافعية الداخلية في التباين المفسر للدرجة الكلية في التفكير الإبداعي، وهذا يعزى في حقيقة الأمر إلى أن الدافعية الداخلية تعتبر قوة ذاتيه تحرك سلوك الفرد وتوجه نحو تحقيق غاية أو هدف معين يشعر الفرد بالحاجة إليه وبأهميته المادية، كمان الدافعية الداخلية قد تستثار من قبل عوامل تنبع من حاجات الفرد واهتماماته وكما يشير (2005) Woolfell إلى أن الدافعية الداخلية عبارة عن تقصي وميل للبحث عن العقبات والتحديات والتغلب عليها. وكما أشرنا سابقا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة حول وجود ارتباط ايجابي بين التفكير الإبداعي والدافعية الداخلية، وهذه الدراسات هي دراسة (سيلارت (2008) Selart ودراسة روسبون (1989) Robison ودراسة منسي (١٩٨٧)، (1983) ودراسة بيك (1979) Beck)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (بولين و تورانس (1987) Bolen and Torrance ودراسة ألن (Allen 1982) ودراسة ريشموند وسيرنا (1980) Richmond and Sern).

أما فيما يتعلق بأسلوب التعلم السطحي فقد فسر ما مقداره (١،٦٪) من التباين المفسر في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي، ويعزى ذلك إلى وجود ارتباط سلبي بين التفكير الإبداعي وأسلوب التعلم السطحي حيث أن الزيادة في مستوى التفكير الإبداعي يقابلها انخفاض في مستوى أسلوب التعلم السطحي، أما من حيث الدراسات السابقة فلم يتم العثور على دراسات تناولت العلاقة بين المتغيرين، ولكن من حيث المبدأ هناك أكثر من دراسة كما في دراسة (ميمي ومحمد Mimi and Muhammad (2011) و زهانج Zhang(2000) والقضاة، ١٩٩٦)، والتي أشارت إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم بشكل عام والتفكير الإبداعي، وهذا يشير إلى وجود ارتباط بين هذين المتغيرين، وبالتالي فأن النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية تتفق مع الاتجاه العام لنتائج الدراسات السابقة في هذا الإطار.

أما متغير الجنس (الذكور) فقد فسر ما مقداره (١،٤٪) من التباين المفسر في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي،وهذا يعني أن الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي أفضل لدى الذكور مقارنة بالإناث،

ويمكن أن يعزى ذلك إلى الاختلاف في التوقعات بين الذكور والإناث، والاختلاف بطبيعة الفـــرص المتاحة والخبرة (Kogan,1974). وفي دراسة تشير إلى فهم لماذا يميل الذكور إلى السلوك الإبداعي أكثر من الإناث؟ أشار روث وبيرن (Ruth and Birren (1985 إلى أن الإناث لـــديهن حاجـــة اقـــل للانجاز الإبداعي مقارنة بالذكور، وهذا الأمر يعزى إلى الصعوبة في توفير الإمكانيات الإبداعيـــة، والقيم الثقافية والاجتماعية التي تتمثل بالتنشئة الاجتماعية المبكرة وضعف الإمكانيـــات التعليميـــة، وحرية العمل .

أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة آل خليفة (١٩٩٣) وقـــد كشفت نتائج الدراسة عن تفوق درجات الأداء الإبداعي للذكور عند مقارنتهم بأداء الإناث، ودراسة باير Baer (1998) وقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن الذكور كانوا أكثر إبداعا بالمواقف التنافســـية مقارنة مع الإناث من خلال عرض المكافآت، ودراسة شوكلا (Shukal (1982 وقد أظهرت النتـــائج أن الذكور كانوا أكثر إبداعا من الإناث على مكونات التفكير الإبداعي الثلاث (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) . واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة البطوش (٢٠٠٥) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ودراسة الظواهر(١٩٩٦) وقد أظهـــرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمستوى التفكير الإبتكاري (العلامة الكلية) عدم وجود فـــروق فـــي أداء الطلبة على مستوى التفكير الإبتكاري (العلامة الكلية) تعزى إلى متغير الجنس، ودراســـة عبـــادة (١٩٩٣) كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لصالح الإناث، ودراسة الكناني (١٩٩٠) وقـــد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإنـــاث فـــي درجـــاتهم الإبداعية، ودراسة تارا (Tara (1981 وقد بينت نتائج الدراسة أن الذكور كانوا أكثـــر تفوقـــاً مـــن الإناث في الصورة الشكلية، وكانت الإناث أكثر تفوق من الذكور على الصورة اللفظية.

ثانياً: تشير نتيجة الدراسة إلى أن متغير الدافعية الداخلية قد فسر ما مقداره (٢،٣٪) من التباين في التفكير الإبداعي على بعد الطلاقة، وقد أضاف متغير الجنس (الذكور) ما مقداره (١،٤٪) من التباين المفسر، أما المتغيران فقد فسرا ما مقداره (٣،٧٪) من التباين في التفكير الإبداعي على بعد الطلاقة. أما بقية المتغيرات وهي (الدافعية الخارجية، وأسلوب التعلم السطحي والعميق والجنس "الإناث") فلم يكن لها مساهمة دالة إحصائيا في التباين المفسر عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠٥).

ويعزى ذلك إلى أن الدافعية تعتبر عملية تنشيط وإستثارة للسلوك وذلك بهدف تحريكه وتوجيه نحو تحقيق الأهداف كما أن الدافعية الداخلية تعتبر مهمة في عملية التعلم والتعليم الأمر الـــذي قـــد يترتب عليه تطور البنى المعرفية لدى الطالب وبالتالي قد يؤدي ذلك إلى زيادة الطلاقة الفكرية، وقد

يعزى ذلك أيضاً إلى أن الذكور في مجتمعاتنا لديهم قدر من الحرية في التفكير، والانفتاح على مصادر المعرفة المختلفة أكثر من الإناث وقد تكون لدى الإناث لكن ضمن نطاق محدد وذلك بسبب العادات والتقاليد والتي تحد من استخدام الإناث لهذه المصادر. بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية في عملية التنشئة الاجتماعية القائمة على النمطية في التعامل بين الذكور والإناث.

أما من حيث الدراسات السابقة فلم يتم العثور على دراسات تناولت العلاقة بين التفكير الإبداعي على بعد الطلاقة والدافعية الداخلية، أما من حيث العلاقة بين الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الطلاقة والجنس (الذكور) فقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ريجسكند وجيليان (Rejskind and Gillian 1988) والتي أشارت نتائجها إلى تفوق الذكور على الإناث على بعد الطلاقة، ودراسة شوكلا (1982) Shukal وقد أظهرت نتائجها أن الذكور كانوا أكثر إبداعا من الإناث على مكونات التفكير الإبداعي الثلاث (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، واختلفت مع دراسة عبادة (١٩٩٣) والتي كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) بين الذكور والإناث في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لصالح الإناث. ودراسة تارا (Tara 1981) والتي أشارت نتائجها إلى أن الإناث أكثر تفوق من الذكور على الصورة اللفظية.

ثالثاً: تشير نتائج الدراسة إلى أن متغير الدافعية الداخلية قد فسر ما مقداره (٣،٣٪) من التباين في التفكير الإبداعي على بعد المرونة، وقد أضاف متغير التعلم السطحي ما مقداره (١،٧٪) من التباين المفسر، أما المتغيران فقد فسرا ما مقداره (٥٪) من التباين في التفكير الإبداعي على بعد المرونة. أما بقية المتغيرات وهي (الدافعية الخارجية، وأسلوب التعلم العميق والجنس) فلم يكن لها مساهمة دالة إحصائيا في التباين المفسر عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠،٠٥) على بعد المرونة في التفكير الإبداعي.

ويعزى وجود مساهمة للدافعية الداخلية في بعد المرونة إلى وجود ارتباط ايجابي بين الدافعية الداخلية وبعد المرونة ويعود السبب في ذلك إلى أن الدافعية الداخلية تعتبر المحرك والموجه للسلوك الإنساني، ومصدرها الفرد نفسه وهذا بدوره يجعل الفرد مدفوعاً للتعلم وبالتالي يتطور بناؤه المعرفي، الأمر الذي يترتب عليه زيادة المرونة التلقائية لدى الفرد والتي تعني توليد أفكار متنوعة مع القدرة على تغيير الحالة الذهنية بما يتناسب مع الموقف أي بمعنى كسر الجمود الذهني، والقدرة على التحول من نمط معين من التفكير إلى نمط آخر.

أما فيما يتعلق بأسلوب التعلم السطحي وعلاقته بالمرونة فقد أشارت نتيجة الدراسة إلى وجود علاقة عكسية وهذا يعود إلى وجود ارتباطي سلبي بين أسلوب التعلم السطحي وبعد المرونة، وهذا يعني أن هذا النمط من التعلم لا ينسجم مع قدرات التفكير الإبداعي.

أما فيما يتعلق بعدم وجود مساهمة لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) في بعد المرونة، ربما يعــزى ذلك إلى طبيعة البيئة التعليمية التي يتواجد فيها أفراد عينة الدراسة والقائمة على العدل والمســاواة في عملية التعلم من حيث توفير مناخ غني بالمثيرات ر والأنشطة الإبداعية للطلبة الأمر الذي يترتب علية توليد أفكار متنوعة ومتعددة. اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبادة (١٩٩٣) التي أشارت نتائجها إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في متغير المرونة، ودراسة الكنــاني (١٩٩٠) وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فــي درجاتهم الإبداعية واختلفت مع نتائج الدراسات السابقة والتي تمت الإشارة إليها سابقا، والتي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي.

رابعاً: تشير النتائج إلى أن متغير الدافعية الداخلية قد فسر ما مقداره (٣٪) من التباين في التفكيــر الإبداعي على بعد الأصالة، وقد أضاف متغير التعلم السطحي ما مقداره (١،٧٪) من التباين المفسر، أما متغير الجنس (الإناث) فقد أضاف ما مقداره (١،٦٪) من التباين المفسر في التفكير الإبــداعي على بعد الأصالة، وبالتالي تكون المتغيرات معا قد فسرت ما مقداره (٦،٣٪) فقط من التباين فــي التفكير الإبداعي على بعد الأصالة ، أما بقية المتغيرات فلم يكن لها مساهمة دالة إحصائيا في التباين المفسر عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠،٠٥) على بعد الأصالة في التفكير الإبداعي.

أما فيما يتعلق بالدافعية الداخلية فقد فسرت ما مقداره (٣٪) من التباين في التفكيــر الإبــداعي على بعد الأصالة، ويعزى ذلك إلى أن الدافعية الداخلية تعتبر مهمة في العملية الإبداعية وذلك لأنها تدفع الفرد إلى الاستمرار في حل المشكلات وتوليد الأفكار التي تمتاز بالجدة والتفرد، وهذا ما أشار إليه في دراسة برابهو وآخرون Brabhu, et al. (2008) فقد وجــد أن الكفــاءة الذاتيــة، والدافعيــة الداخلية، والانفتاح ترتبط بقوة مع التفكير الإبداعي، وأبعاده الثلاث (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، أما فيما يتعلق بأسلوب التعلم السطحي فقد كان له ارتباط سلبي ببعد الأصالة والتي تعتبر من أكثر الخصائص ارتباطاً بالتفكير الإبداعي، وهذا يعني أن الزيادة في بعد الأصالة يقابلها انخفــاض فــي مستوى التعلم السطحي، فارتباط الدرجة الفرعية للتفكير الإبداعي في بعد الأصالة بعلاقة عكســية مع أسلوب التعلم السطحي يبين أن التفكير الإبداعي لا ينسجم مع هذا النوع من التعلم .

أما متغير الجنس (الإناث) فقد فسر ما مقداره (١،٦٪) من التباين المفسر فــي الدرجــة الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد الأصالة، ويعزى ذلك إلى أن الإناث يعتبرن أكثر جدية في طرح العناوين والأفكار المتعلقة بأسئلة اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي على الصورة اللفظيــة، وهــذا يعود إلى تغير نظرة المجتمع للمرأة ودورها في تنمية المجتمع مما ســاهم فــي تنميــة القــدرات

الإبداعية، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى طريقة تنشئة الإناث مقارنة بالذكور، حيث أن عملية التنشئة للذكور تركز على مواجهة المواقف والأحداث بطريقة عملية أكثر من التعبير عنها بالألفاظ والكلمات، بينما الإناث قد تستخدم اللغة كأداة في التعبير عن مشاعرهن وأفكارهن التي تمتاز بالجدية .

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ريجسكند و جيليان Rejskind and Gillian (1988) التي كشفت نتائجها عن تفوق الإناث على الذكور في بعد الأصالة، ودراسة قامت بها تارا Tara(1981) أظهرت النتائج أن الإناث أكثر تفوقا من الذكور على الصورة اللفظية.

واختلفت مع دراسة تيجان وموران Tegano and Moran (1989) والتي أظهرت نتائجها تفوق ذكور طلبة الصف الرابع على متغير الأصالة، ودراسة الدسوقي وموسي (١٩٨٨) وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على متغير الأصالة لصالح الذكور .واتفقت مع دراسة عبادة (١٩٩٣) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لصالح الإناث. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة هذه الدراسة حول وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في الصف الثالث الابتدائي لصالح الذكور في متغير الأصالة والقدرة الابتكارية.

أما السبب في الاختلاف بين نتيجة الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة ربما يعود إلى الأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة، وكما هو معروف بأن بعض الأساليب الإحصائية المستخدمة قد تكون أكثر حساسية من غيرها، على الرغم من أن الدراسات السابقة التي اختلفت مع نتائج الدراسة الحالية قد أجريت على مجتمعات أصغر من حيث حجم العينة.

كما سيعرض الباحث خلال هذا الفصل أهم الاستنتاجات التي توصل إليها، بالإضافة إلى عدد من التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في دراسات لاحقة.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفكير الإبداعي وأسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية والجنس (ذكر، أنثى) لدى عينة من طلبة الصف التاسع في المدارس الخاصة التابعة لمديرية التعليم الخاص في عمان.

الاستنتاجات:

يمكن من خلال هذه الدراسة التوصل إلى عدد من الاستنتاجات تتمثل بما يلي:

١ -وجود علاقة عكسية بين أسلوب التعلم السطحي والدرجة الكلية للتفكير الإبــداعي والــدرجات الفرعية على بعدي (المرونة، والأصالة) إذ أن انخفاض مستوى التعلم السطحي يقابله ارتفــاع فــي مستوى التفكير الإبداعي، وذلك لوجود معامل ارتباط سلبي بين الدرجة الكلية للتفكيــر الإبــداعي والدرجات الفرعية على بعدي (المرونة، والأصالة)، حيث أن متغير أسلوب التعلم السطحي قد فسر ما نسبته (١،٦%) من التباين المفسر في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي، كما فسر ما نسبته (١،٧% و ١،٧%) من التباين المفسر على التوالي على بعدي (المرونة، والأصالة).

٢ -أن قدرة متغير الدافعية الداخلية على التنبؤ في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي كانــت ضــعيفة، وذلك لوجود معامل ارتباط غير مرتفع بين الدافعية الداخلية والدرجة الكلية للتفكير الإبــداعي، ولأن متغير الدافعية الداخلية قد فسر ما نسبته (٣،٣%) من التباين في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي. كما أن قدرة متغير الدافعية الداخلية على التنبؤ في الدرجات الفرعية للتفكير الإبداعي على بعد (الطلاقة، المرونة، الأصالة) كانت ضعيفة، وذلك لوجود معامل ارتباط غير مرتفع بــين الدافعيــة الداخليــة والدرجات الفرعية للتفكير الإبداعي، ولان متغير الدافعية الداخلية قد فسر ما نسبته علــى التــوالي (٢،٣% و ٣٬٣% و ٣%) من التباين في الدرجات الفرعية للتفكير الإبداعي.

٣ -كما أن متغير الجنس (ذكور، إناث) قد فسر ما نسبته (١،٤%) من التباين المفسر في الدرجة الكلية للتفكير الإبداعي لصالح الذكور، أما الدرجات الفرعية للتفكير الإبداعي على بعدي (الطلاقــة، الأصالة) فقد فسر ما نسبته (١،٤%) من التباين المفسر على بعد الطلاقة لصالح الذكور، وفسر مــا نسبته (١،٦%) من التباين المفسر على بعد الأصالة لصالح الإناث.

٤ -أما بقية المتغيرات وهي (أسلوب التعلم العميق والدافعية الخارجية) فلم يكن لها أي مســاهمة في التباين المفسر للدرجة الكلية للتفكير الإبداعي والدرجات الفرعية على بعد (الطلاقة، المرونــة، الأصالة).

التوصيات:

بناءاً على النتائج السابقة للدراسة يوصي الباحث بما

١ -حث العاملين في القطاع التربوي على تنمية الدافعية الداخلية لدى الطلبة من حيــث تعريــف الطلبة بمفهوم الدافعية الداخلية وأساليب تنميتها من خلال التعزيز الذاتي، وبناء التوقعات الذاتيــة، وتنمية الفاعلية الذاتية.

٢ –حث المعلمين على استخدام أساليب محفزة للدافعية الداخلية من خلال جلسات العصف الذهني، والعروض العلمية المشوقة، التعامل مع الطلبة على أساس النموذج المحفز في الإقبال على المطالعة الخارجية مما يساعد الطلبة على تنمية الميل للتعلم الذاتي.

٣ –تفعيل برامج الإرشاد الجمعي والنشرات التربوية من قبل المرشدين التربويين لتوضيح أهمية الدافعية الداخلية في عملية التعلم باعتبارها المحرك والموجه للسلوك الإنساني.

٤ –الابتعاد عن الأسلوب السطحي القائم على التلقين في عملية التعلم وتعزيز أسلوب التعلم العميق من خلال تنمية دافع البحث والاستكشاف لدى الطلبة.

٥ –تنمية ميول واستعدادات الطلبة من خلال الأنشطة المنهجية واللامنهجيه بهدف استثارة وتنشيط الطلبة نحو صياغة أهدافهم والعمل على تحقيقها.

٦ –تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في المدارس الخاصة والحكومية سواء كان ذلك ضمن المناهج الدراسية أو بشكل مستقل من خلال توفير بيئة صفية غنية بالمثيرات والأنشطة الإبداعية.

٧ –تزويد المعلمين والمعلمات بمعلومات حول برامج تنمية الدافعية الداخلية وتعزيزها في عملية التعلم.

٨ –تفعيل برامج الإرشاد الأسري لتوضيح دور الأسرة في الكشف عن ميول الأبناء وتحديد احتياجاتهم المادية والمعنوية والعمل على تنميتها.

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٥)، **برنامج تريز لتنمية التفكير الإبداعي: النظرة الشاملة**، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

أبو دية، إيهاب محمد عبد القادر(١٩٩٣)، **أثر نمط التنشئة الأسرية وسمات الشخصية والذكاء على التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

آل خليفة، وداد حمد عبد الله (١٩٩٣)، **أثر الجنس والترتيب الولادي وعدد أفراد الأسرة على درجة الإبداع لدى الأطفال البحرينيين في مرحلة ما قبل المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

بتروفسكي، ياروشفسكي (١٩٩٦)، **معجم علم النفس المعاصر**، ترجمة حمدي عبدالجواد وتحرير اسعد الفيشاوي، القاهرة: دار العلم الجديد.

البطوش، معتصم عبد المجيد (٢٠٠٥)، **أثر متغيرات الجنس والكلية ومستوى تعليم الوالدين على مستوى الإبداع لدى طلبة جامعة مؤتة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، مؤتة الأردن.

توق، محي الدين و عدس، عبد الرحمن (١٩٨٤)، **أساسيات علم النفس التربوي**، الناشر: جون وأيلي . نيويورك.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٤)، **الموهبة والتفوق والإبداع**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢)، **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢)، **الإبداع: مفهومه، معاييره، مكوناته، نظرياته، خصائصه، مراحله، قياسه، وتدريبه**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

حبشي، نجدي ونيس (٢٠٠١)، تفضيلات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية – جامعة المنيا لأساليب التعلم في ضوء نموذج التعلم الخبراتي لكولب، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**. جامعة المنيا،المجلد الرابع عشر، العدد الرابع، ص ٦٩-١١١.

حبيب، مجدي عبد الكريم (١٩٩٥)، **دراسات في أساليب التفكير**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الحجا حجة، صالح جليل راجي (٢٠٠٨)، **الفروق في أساليب التعلم والتحصيل الدراسي بين طلبة الصف العاشر الأذكياء والاعتياديين المبدعين وغير المبدعين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

حسين، عبد الهادي (٢٠٠٢)، **اثر استخدام الحاسوب في تنمية التفكير الابتكاري**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٨)، **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدردير، عبد المنعم احمد (٢٠٠٤)، **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، القاهرة : عالم الكتب.

الدسوقي، مديحة منصور وموسى، رشاد عبد العزيز (١٩٨٨)، دراسة أثر الجنس والعمر على الأصالة. **مجلة علم النفس**، عدد (٨)، ص ١٠٣-١١١.

دناوي، مؤيد اسعد حسين (٢٠٠٧)، **تطوير مهارات التفكير الإبداعي، تطبيقات على برنامج كورت**، اربد: عالم الكتب الحديث.

راشد، مرزوق راشد (٢٠٠٥)، **علم النفس التربوي: نظريات ونماذج معاصرة**، كلية التربية – جامعة جنوب الوادي.

روشكا، الكسندر (١٩٨٩)، الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبد الحي ، الكويت، **سلسلة عالم المعرفة**، رقم (١٤٤).

الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠١)، **مبادئ علم النفس التربوي** ،(ط١)، العين: دار الكتاب الجامعي .

السحيمات، ختام عبد الرحمن (٢٠١٠)، **التفكير المفاهيم والأنماط** ، الطبعة الأولى، عمان: الراية للنشر والتوزيع.

السرور، ناديا هايل (٢٠٠٦)، **مقدمة في الإبداع** ، عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع.

الشايب، عبد الحافظ قاسم (٢٠٠٩)، **أسس البحث التربوي**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الشنطي، راشد محمد (١٩٨٣)، **دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، صورة معدلة للبيئة الأردنية – الاختبار اللفظي (أ) والاختبار الشكلي (أ)**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الصمادي، محارب علي محمد(٢٠٠٩)، **الحل الإبداعي للمشكلات**، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

طافش، محمود (٢٠٠٤)، **تعليم التفكير مفهومه، أساليبه، مهاراته**، عمان: دار جهينة للنشر

والتوزيع.

الظواهر، سمير سامي خليل (١٩٩٦)، **مستوى التفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في مدارس محافظة الكرك وعلاقته بمتغيرات نمط الشخصية المهنية والجنس والفرع الأكاديمي.**

عبادة، احمد (١٩٩٣)، قدرات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام، **سلسلة سيكولوجية الابتكار** (٣)، الطبعة الأولى، دار الحكمة.

العبادي، إياس عطية (٢٠٠٣)، **أثر كل من دافع الانجاز وموقع الضبط ومفهوم الذات والتنشئة الأسرية على التفكير الابتكاري لدى طلبة المدارس الثانوية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

عبد الحليم، عصام نجيب (١٩٩٦)، **التفكير الإبداعي لدى طلبة كلية المجتمع في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.

عبد الحميد، شاكر وأنور، أحمد والسويدي، خليفة (٢٠٠٥)، **تربية التفكير مقدمة عربية في مهارات التفكير**. دار العلم للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة ، موفق (٢٠٠٦)، **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية** ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وعلاونه، شفيق وأبو غزالة ، معاوية (٢٠٠٥)، **علم النفس التربوي : النظرية والتطبيق**، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عدس، عبد الرحمن و قطامي، يوسف (٢٠٠٣)، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي**، (ط ١) ، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عليان، هشام عامر وهندي، صالح ذياب (١٩٨٤)، **علم النفس التربوي**، (ط١)، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عيسى، أحمد حسن (١٩٧٩)، الإبداع في الفن و العلم، الكويت، **سلسلة عالم المعرفة**، رقم (٢٤).

غانم، محمود محمد(٢٠٠٩)، **مقدمة في تدريس التفكير**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

غباري، ثائر أحمد (٢٠٠٧)، **الدافعية: النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القضاة، بسام محمد (١٩٩٦)، **أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

قطامي، يوسف محمود (٢٠٠٥)، **علم النفس التربوي والتفكير**، عمان : دار حنين للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة (٢٠٠٢)، **تعليم التفكير للأطفال**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٠)، **سيكولوجية التعلم الصفي**، (ط١)، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف (١٩٩٠)، **تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمة**، الطبعة الأولى، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع .

القيسي، هند رجب (١٩٩٠)، **علاقة أساليب التعلم والتفكير المرتبطة بنصفي الدماغ الأيمن والأيسر بالإبداع والجنس لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

الكناني، ممدوح (١٩٩٠) **دراسات في علم النفس**، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة، المنصورة، مصر.

الكناني، ممدوح (٢٠٠٥)، **سيكولوجية الإبداع**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منسي، محمود عبد الحميد (١٩٨٧)، **الدافعية والابتكار لدى الأطفال، دراسة تجريبية على تلاميذ رياض الأطفال بالمدينة المنورة**. دراسة منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

نشواتي، عبد المجيد (١٩٩٨)، **علم النفس التربوي**، بيروت: مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع.

وقاد، الهام ابراهيم محمد (٢٠٠٦)، **أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

المراجع الأجنبية:

Abra, J. and Valentine-French, S. (1991), Gender Differences in Creative Achievement: A Survey of Explanations. **Genetic, Social, and General Psychology Monographs,** 117, 235-284.

Allen, E. J. (1982), **The Relationship of Control Achievement Self – Esteem and Creativity in Open and Traditional to Educational Settings. Doctoral Dissertation,** Fordham University, Dissertation Abstracts International, 43, A.

Amabile, T. (1987), The Motivation to be Creative. In: S. Isaksen (Ed), Frontiers **of Creativity Research: Beyond the basics**. 223-254 *Buffalo*, NY: Bearly Limited.

Atherton, JS. (2002), Learning and Teaching: Deep and Surface Learning (On-line), UK. Available from. **http://www.dmu.ac.uk/ jamesa/ learning/ deepsurf.htm**

Baer, J. (1998b), Gender Differences in the Effects of Extrinsic Motivation on Creativity. **Journal of Creative Behavior**, 32, 18-37.

Barron, D and Harackiewicz, R. (2000), Theories **of Motivation.** Upper saddle River: prentice hall.

Beck, P. J. (1979), **Locus Of Control and Task Instruction Effort Upon Creative Problem Solving,** Doctoral Dissertation, Fordham University, **Dissertation** Abstracts International, 40, –A.

Biggs, J. and Kember, D. and Leung, D. (2001), The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire. R-SPQ-2F. **British Journal of Educational Psychology,** Vol.71, PP. 133-149.

Bolen, L. M. and Torrance, E. P. (1987), The Influence on Creative Thinking of Locus of Control, Cooperation, and Sex. **Journal of Clinical Psychology,** 34 (4), 903-90.

Brophy, J. (1988), **On Motivating Students in D. Berliner, and B, Rosen shine (Eds), Talks to Teachers**, N. Y, Random House, P: 205.

Baker, S. (2004), **Intrinsic, Extrinsic, and Motivational Orientations: Their Role in University Adjustment, Stress, Well-Being and Subsequent Academic Performance. Current Psychology**: Developmental, Learning, Personality Social, 3, 189-202.

Cano Garcia, F. and Hughes, E. (2000), Learning and Thinking Styles: An analysis of their Interrelationship and Influence on Academic Achievement, **Journal of Educational Psychology,** Vol. 20, No. 4, PP. 413-430.

Covington, M. and Meller, K. (2001), **Intrinsic Versus Extrinsic Motivation:** An Approach Voidance Reformulation. Educational Psychology Review, 13, 2, 157-176.

Craik, F. and Lochart, R. (1972), Level Of Processing: A Framework for Memory Research. **Journal of verbal learning and verbal behavior,** 11, 671-684.

Davidson-Shivers, G. Nowlin, B. and Lanouette, M. (2002), Do Multimedia Lesson Structure and Learning Styles Influence Undergraduate Writing Performance. **College Student Journal,** Vol. 36, No. 1, PP. 20-31.

De Bello, T. (1990), Comparison of Eleven Major Learning Styles Models: Variables, Appropriate Populations, Validity of Instrumentation and the Research Behind them, **Journal of Reading, Writing and learning Disabilities,** Vol. 6, PP. 203-222.

De Bono, E. (1992), **Serious Creativity**. London: Harper Collins.

Deci, E. and Ryan, R. (2000), **Intrinsic and Extrinsic Motivation.** Classic Definitions and New Directions, Contemporary Educational Psychology, 25, 54 - 67.

Deci, E. (1998), Effects Of Externally Mediated Rewards On Intrinsic Motivation. **Journal Of Personality And Social Psychology**, 45, 1, 105 - 115.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., and Ryan, R. M. (1991), **Motivation And Education: The Self-Determination Perspective**. Educational Psychologist, 26, 325-346.

Deci, E., and Ryan, R. (1990), **Intrinsic Motivation And Self Determination In Human Behavior**. New York: plenum.

Eisenberger, R. and Selbst, M. (1994), Does Reward Increase or Decrease Creativity. **Journal of Personality and Social Psychology,** 66, 1116-1127.

Elliott, Kratoch, Will, Cook, J. and Travers, J. (2000), **Educational Psychology.** New York: Mcgraw_ Hill.

Fatt, J. (1998), **Innovative Teaching: Teaching at its best, Education,** Vol. 118, No. 4, PP. 616-625.

Felder, R. (1993), Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education, **Journal of College Science Teaching,** Vol. 23, No. 5, PP. 286-290.

Foster, G.W. (1981), **Creativity and the Group Problem Solving Dissertation Abstracts International,** 42(7), 30-93

Guilford, J. P. (1986), **Creative Talents: Their Nature, Uses and Development.** New York: Bearly.

Houston, J. (1985), **Motivation**. New York, Macmillan.

Hartley, J. (1998), **Learning and Studying: Research Perspective**, New York, Routledge.

Hawkins, T. (2004), **Intrinsic and Extrinsic Motivation are you Going Through the Motions?** Retrieved July, 23, **from http:// www.mentalnotemusic. Com. Mental. Htm.**

Honig, A. (2001), **How to Promote Creative Thinking.** Early childhood today.15, (5), 34-41.

Kaplan, P. S. (1997), **Educational Psychology for Tomorrows Teacher.** NY, West Publishing Company.

Kogan, N. (1974), Creativity and Sex Differences. **Journal of Creative Behavior,** 8, 1-14.

Lawrence, M. (1997), Secondary School Teachers and Learning Style Preferences: Action or Watching in the Classroom, **Journal of Educational psychology,** Vol. 17, No. 1-2, PP. 157-170.

Maslow, Abraham H. (1970), **Motivation and Personality.** Harper and Row, Publishers.

Meconnell, J. and Philip, c. (1992), **Understanding Human Behavior Florida**: Rinehart and Winston.

Mimi, M. M. and Muhammad, R. R. (2011), Identifying Relationship Involving Learning Styles and Problem Solving Skills Among Vocational Students. **Journal of Technical Education and Training**, Vol. 3, No. 1 / June 2011/ ISSN 2229-8932.

Newman, M. (1991), **Promoting Higher Order Thinking Skills in Social Studies: Overview of A Study of 16 High School Departments**. Theory and Research in Social Education X1x, (4), 324-340.

Prabhu, V. Sutton, C. and Sauser, W. (2008), Creativity and Certain Personality Traits: Understanding the Mediating Effect of Intrinsic Motivation**. Creativity Research Journal,** 20, 53-66.

Park, C. (2000), **Learning Styles Preferences of Southeast Asian Students, Urban Education,** Vol. 35, No. 3, PP. 245-268.

Powell Jones, T. (1972), **Creative learning in Perspective**. London: University of London**.**

Jackson, J. B. (1997), **Future Problems Solving: Connecting the Present to the future**. ERIC Document Reproduction Service No. ED. 425405.

Rayner, S. and Riding, R. (1997): Towards A categorization of Cognitive Styles and Learning Styles, **Journal of Educational Psychology,**Vol.17,No.½,PP.5-28.

Rejskind, and Gillian. (1988), **Gender difference in Divergent Thinking an Investigation of Books Gender Specialization Theory**. Research Report, Canda Quebec, P. 28.

Richmond, B. and Serna, M. (1980), **Creativity and Locus of Control Among Mexican College Student,** Psychological Reports, 46, 979-983.

Robinson, C. H. (1989), **an Investigation of the Relationship of Age, Gender Difference, Locus of Control and Creative Thinking in Urban Undergraduate and Ph.** D. Level College Students. Doctoral Dissertation Abstracts International, 50,B.

Rochford, Regina A. (2003), Assessing Learning Styles to Improve the Quality of Performance of Community Writing Programs: Apilot Study. Retrieved June 9, 2004 from**: http://www.qcc.cuny.edu/ is/ hournals**

Rogers, L. and Donald. (1989), **Creative Problem Solving**. (Second of Three Parts) GCT, September, October.VOL 12, NO, 44-47.

Ruth, J. E. and Birren, J. E. (1985), Creativity in Adulthood and Old Age: Relations to Intelligence, Sex and Mode of Testing. **International Journal of Behavioral Development,** 8, 99-109.

Schmeck, R, R. (1983), Learning Styles of college students. **Journal of Educational Psychology.** pp. 233-279.

Selart, A. (2008), Effects of Reward on Self – regulation, Intrinsic Motivation and creativity. Scandinavian. **Journal of Educational Research,** 52, 5, 439 – 458.

Shih, C. and Gamon, J. (2001), Web Based Learning Relationships Among Student Motivation, Attitude, Learning Styles, And Achievement. **Journal of agricultural education,** 42, 12-14.

Shukla, P. C. (1982), **a Study of Creativity in Relation to Sex. Indian Educational Review.** 17 (2), PP. 128-132.

Silver, Harvey, Strong, Richard and Pevini, Matthew. (1997), **Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences**. Educational Leadership. P22-27.

Sternberg, R. J. (1999), **The Handbook of Creativity.** Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2000), **Pathways to Psychology**. 2nd Fort Worth**.**

Sternberg, R. J. (2000). **Creativity Is Decision. Teaching for Intelligence II: A Collection of Articles,** PP. 83-103.

Sternberg, R. J. and Williams, W. M. (2006), **Educational Psychology.** Boston, Allyn and Bacon.

Tara, s. (1981), **Sex Differences in Creativity Among Early Adolescents in India. Perceptual and Motor Skills.** 52. PP. 959-962.

Tegano, D. and Moran, J. D. (1989), Sex Difference in the Original Thinking of Preschool and Elementary School Children. **Creativity Research Journal,** 2, P. 102-110.

Torrance, E. P. (1962b), **Guiding Creative Talent**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Treffinger, D. (1990), **Creative Problem Solving for Teens.** D.O.K. publishers, East Aurora, New York.

United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (1996), **Learning: The Treasure Within Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty - First Century.** Paris: UNESCO Publishing, 54-67.

Wolfe, R. and Csikszentmihalyi, M. (2005), **Conceptions And Research Approaches To Creativity:** Implications' of A System Perspective Approach to Creativity in Education. International Handbook of Giftedness and Talent, 81-93. Oxford, Uk: Elsevier Science Ltd.

Wool folk, A. (2005), **Educational Psychology Windows on Classrooms.** 3rd Ed, Upper Saddle River: Prentice Hall.

Zhang, L. F. and Sternberg, R. J. (2000), Are Learning Approaches and Thinking Styles Related? A Study in Two Chinese Populations. **The Journal of Psychology,** Vol. 134, No. 5, PP. 469-489.

Zhang, L. F. (2000), **Relationship between Thinking Styles Inventory and Study Process Questionnaire. Personality and Individual Differences,** Vol. 29, PP. 841-856.


الملاحق

ملحق رقم (١) مخاطبة مديرية التربية والتعليم



وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم الخاص في محافظة العاصمة

الرقم خ ٦/١/١٩٢٢١
التاريخ
الموافق ٥-١٢-٢٠١١

مديري ومديرات المدارس الخاصـــــــــــــة

الموضوع : تسهيـــل مهمـــــة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

إشارة لكتاب رئيس الجامعة الأردنيـــة رقـــــــــم ٤٧٣٠/٨/١/١١ تاريــــــخ ٢٠١١/١٠/١٢ .
يقوم الطالـب " محمد عطا الله ياسين القطاونة " بإجراء دراسة حـــول " التفكير الابداعي وعلاقته بأساليب التعلم ومصدر الدافعية والجنس لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التعليم الخاص في الأردن " ويحتاج ذلك لقيام الطالب بتطبيق أداة الدراســة علـى طلبة الصف التاسع في مدارسكـــم ، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص (علم النفس التربوي) .
يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة لـــه .

مـــع الاحترام ،،،

/مدير التربيـــة والتعليـــــم

الدكتور سعيد محمد الرقيب
مدير الشؤون التعليمية والفنية

السيدة سائدة
أرجو تسهيل مهمته

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية .
نسخة/ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .
نسخة/ للطالب المعني .
نسخة / للملف العـــــام .

كفاح ١٢/٥

الأستاذ / عبدالقادر
ارجو تسهيل مهمته مع الاحترام

الأخت تهان
أرجو تسهيل مهمة الأخ الفاضل
مع الشكر

عمان - جبل الحسين - هاتف (٤٦٣٩٣١١) فاكس (٤٦٤٩٦٠٢) ص.ب (٨٣٠٠) البريد الالكتروني md.cdpe@moe.gov.jo

ملحق رقم (٢)

نموذج ملخص درجات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ)

رقم الاختبار	الطلاقة	المرونة	الأصالة	الدرجة الكلية
الاختبار الأول				
الاختبار الثاني				
الاختبار الثالث				
الاختبار الرابع				
الاختبار الخامس				
الاختبار السادس				
الاختبار السابع				
المجموع				

ملحق رقم (٣)
المحكمين

الـــرقم	الاســــــــــــــــــم	مكـــــــان العمل
١	الدكتور. حيدر ظاظا	الجامعة الأردنية / كلية التربية / قسم علم النفس التربوي
٢	الدكتور. أحمد الزق	الجامعة الأردنية / كلية التربية / برنامج البحث التربوي
٣	الدكتور. نزار اللبدي	الجامعة الأردنية / كلية التربية / برنامج البحث التربوي
٤	الدكتور. أشرف القضاة	الجامعة الأردنية / كلية الآداب / قسم علم النفس العام
٥	الدكتورة. خولة السعايدة	الجامعة الأردنية / كلية الآداب / قسم علم النفس العام
٦	الأستاذ. أحمد ضمره	أخصائي قياس وتقييم / مؤسسة نور الحسين
٧	الأستاذ. عبدالله المهايره	الجامعة الأردنية / قسم الإرشاد

ملحق رقم (٤)

اختبار تورانس للتفكير الإبداعي
الصورة اللفظية

اسم الطالب:.. اسم المدرسة:..............................
الصف الدراسي:................................المعدل
العام:...................................
تاريخ التطبيق:................................

تعليمات تطبيق الاختبار

أخي الطالب / أختي الطالبة:

الاختبار الذي بين يديك هو اختبار التفكير الإبداعي الصورة اللفظية (أ) للعالم الأمريكي تورانس. حيث يعطيك هذا الاختبار الفرصة لكي تستخدم خيالك في التفكير من أجل توليد الأفكار وصياغتها. ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة وإنما يهدف هذا الاختبار إلى رؤية كم عدد الأفكار التي يمكن أن تأتي بها . باعتقادي انك ستجد هذا العمل ممتع فحاول أن تفكر في أفكار مثيرة للاهتمام وغير مألوفة، أفكار تعتقد أنها جديدة ولم يأتي بها أحد من قبل.

أخي الطالب:

عليك أن تقوم بسبعة أنشطة مختلفة ولكل نشاط وقت محدد، لذلك حاول أن تستخدم وقتك استخداماً جيداً، اعمل وبأسرع وقت ممكن ولكن دون تعجل. إذا لم يعد لديك أفكار قبل نهاية الوقت المحدد للنشاط الأول، انتظر حتى تعطى لك التعليمات للبداية بالنشاط الثاني وهكذا.

إذا كان لديك أية أسئلة بعد البدء " لا تتحدث بصوت مرتفع بل ارفع أصبعك واطلب المساعدة.

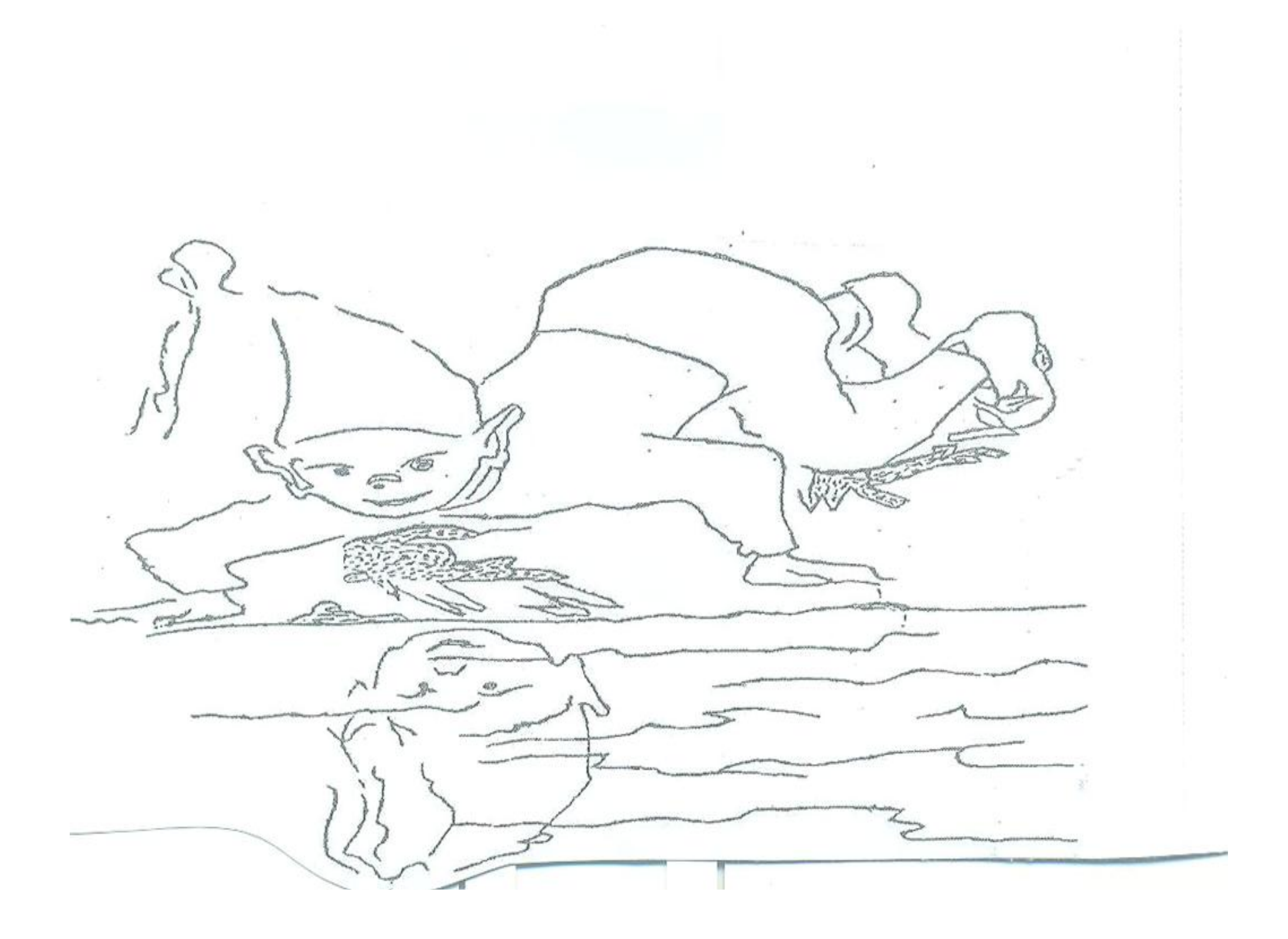
مع تمنياتي لك بالتوفيق

الباحث

الاختبارات من ١ إلى ٣ خمن وأسال

الاختبارات الثلاثة الآتية تعتمد على الصورة الموجودة في هذه الصفحة وتعطيك فرصة للتفكير وطرح الأسئلة بحيث تؤدي إجابتها لمعرفة الأشياء التي تعرفها من قبل وأن تفترض الأسباب والنتائج الممكنة لما يحدث في الصورة.

والآن انظر إلى الصورة؟ ماذا يحدث؟ وما الذي تستطيع أن تقوله بكل تأكيد؟ وما الذي تحتاج أن تعرفه لكي تفهم ما يحدث؟ وما الذي سبب الحدث؟ وماذا ستكون النتيجة؟



الاختبار الأول
توجيه الأسئلة

في هذه الصفحة اكتب كل الأسئلة التي يمكنك أن تفكر فيها عن الصورة الموجودة في الصفحة الأولى واسأل كل الأسئلة التي تحتاج إلى أن تسألها لكي تعرف ما هو حادث، ولا تسال أسئلة يمكن أن يجاب عليها بمجرد النظر إلى الصورة.

أخي الطالب / الطالبة: يمكنك أن تنظر إلى الصورة كلما أردت.

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

الاختبار الثاني

تخمين الأسباب

فيما يلي اكتب ما تستطيع أن تفكر فيه من أسباب ممكنة للحادثة الموجودة في الصورة السابقة (صفحة١) ويمكنك التفكير فيما يكون قد وقع قبل الحادثة مباشرة أو بوقت طويل وأدى إلـــى حدوث ذلك. اكتب ما تستطيع كتابته ولا تخاف من مجرد التخمين.

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

الاختبار الثالث

تخمين النتائج

اكتب ما تستطيع أن تفكر فيه مما يمكن أن يحدث نتيجة للحادثة الموجودة في الصورة السابقة (صفحة١) ويمكنك التفكير فيما أن يقع بعد الحادثة مباشرة أو بوقت طويل. اكتب ما تستطيع كتابته من التخمينات ولا تخاف من مجرد التخمين.

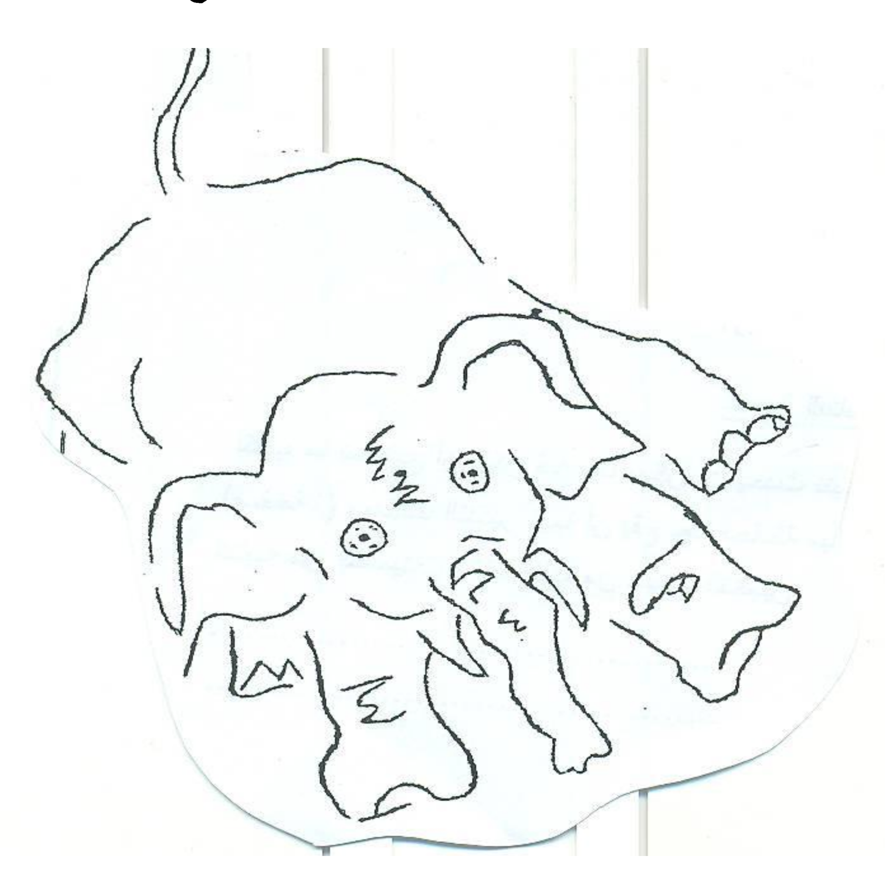
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

الاختبار الرابع
تحسين الإنتاج

يوجد في هذه الصفحة صورة لأحد العاب الأطفال، وهي عبارة عن فيل محشو بالقطن طوله (٦) انشات ووزنه ¼ كغم المطلوب منك أن تكتب الوسائل التي يمكن أن تفكر فيهـــا بحيـــث تصبح هذه ألّلعبه بعد تعديلها مصدراً لمزيد من الفرح والسرور لمن يلعب بها من الأطفـــال. تحدث عن أكثر وسائل التعديل لهذه اللعبة غرابة، وإثارة للاهتمام ولا تهـــتم بتكـــاليف هـــذه التعديلات.

فكر فقط فيما يمكن أن يجعل هذه اللعبة مصدراً لمزيد من الفرح والسرور.



....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

الاختبار الخامس

الاستعمالات غير الشائعة (علب التصفيح)

من المعروف أن معظم الناس يلقون بعلب الصفيح الفارغة رغم أنها تستعمل في كثير من الاستعمالات اللطيفة. اكتب على هذه الصفحة كل ما تستطيع أن تفكر فيه من هذه الاستعمالات غير الشائعة ولا تحدد تفكيرك بحجم معين من هذه العلب، كما يمكنك أن تستخدم أي عدد من هذه العلب كما تشاء.لا تحصر تفكيرك في الاستعمالات التي رايتها أو سمعت عنها من قبل وإنما فكر قدر المستطاع في الاستعمالات الجديدة الممكنة.

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....

الاختبار السادس

الأسئلة غير الشائعة

في هذا النشاط عليك أن تفكر في اكبر عدد ممكن من الأسئلة التي يمكن أن تسألها عن علب التصفيح بشرط أن تؤدي هذه الأسئلة إلى إجابات عديدة ومتنوعة، وان تثير لدى الأشـــخاص الآخرين الاهتمام وحب الاستطلاع فيما يتصل بهذه العلب.حاول أن تجعل أسئلتك تدور حول بعض النواحي الخاصة في هذه العلب والتي عادةً لا يفكر فيها الناس.

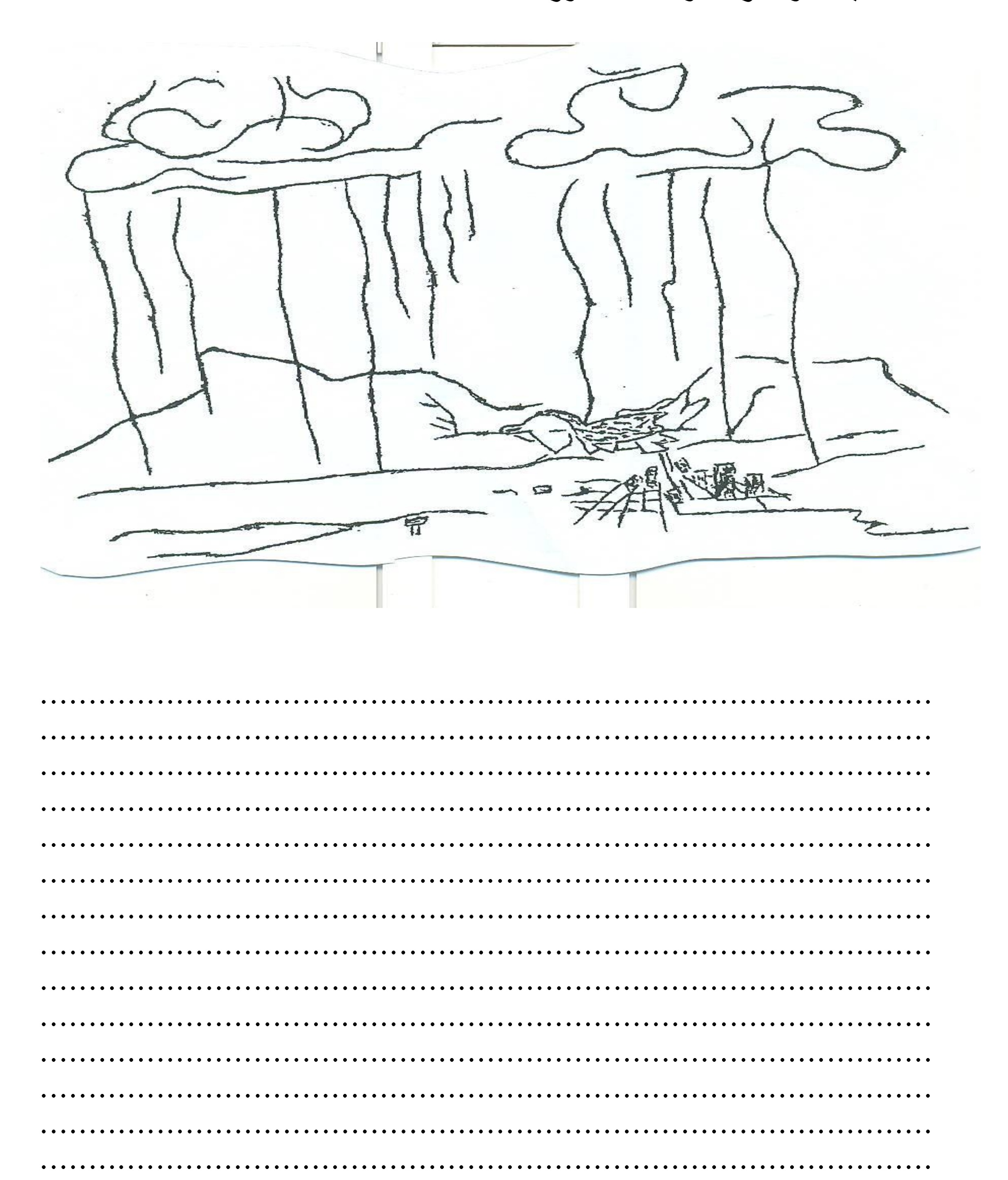
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
…………………………………

……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………………………………………………………………………
……………

الاختبار السابع
افترض أن

فيما يلي موقف غريب غير ممكن حدوثه وعليك أن تفترض انه قد حــدث بالفعــل وهــذا الافتراض سيعطيك فرصة لاستخدام خيالك لتفكر في كل الأمور المثيرة التي يمكن أن تحدث إذا تحقق هذا الموقف الغريب. افترض في مخيلتك أن الموقف الذي سنصفه لك قــد حــدث، فكر في كل الأمور الأخرى التي من الممكن أن تحدث بسببه وبمعنى أخر ما هــي النتــائج المترتبة على ذلك؟ اكتب كل ما يمكنك كتابته من تخمينات.

الموقف: افترض أن للسحب خيوطا تتدلى منها وتربطها بالأرض، ما الذي قد يحدث؟ اكتب كل تخميناتك وأفكارك حول هذه الصورة.



....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

ملحق رقم (٥)
مقياس الدافعية الداخلية والخارجية

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــرة	تنطبق تماما	تنطبق غالبا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق
١	أعتقد أنه من المهم لي عمل واجباتي المدرسية.					
٢	العلامة هي الدليل الوحيد على تعلمي.					
٣	أحاول فهم الموضوعات الدراسية بنفسي دون أي مساعدة.					
٤	احرص على القيام بالواجبات المدرسية من اجل نيل رضا المعلمين.					
٥	أصغي للمعلم أثناء الحصة الصفية.					
٦	احتاج إلى تحفيز خارجي من اجل أداء واجباتي المدرسية .					
٧	اعتقد أن لدي القدرة على وضع أهداف مستقبلية تتعلق بدراستي					
٨	أعزز نفسي عند الحصول على علامة عالية.					
٩	لدي دافعية ذاتية للتعلم.					
١٠	اهتم بالمواضيع الدراسية التي يهتم بها أصدقائي.					
١١	أشعر بأن التعلم يستثير قدراتي ويدفعها.					
١٢	لدي قدرة عالية على التركيز أثناء الدراسة.					
١٣	أحب أن أتعلم مواضيع جديدة أكثر صعوبة مما أتعلمه الآن.					
١٤	لدي رغبة شديدة للتعلم لأنني أحب المدرسة.					
١٥	أفضل القيام بالمهام التي تتحدى قدراتي.					
١٦	اشعر بالرضا الشخصي عندما أقوم بتطوير معلوماتي.					
١٧	تعاوني مع الزملاء بحل الواجبات المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
١٨	اطرح العديد من الأسئلة أثناء الحصة الصفية لكي أتعلم أشياء جديدة.					
١٩	أشارة المعلم لصعوبة المادة الدراسية يقلل من دفعيتي للتعلم.					
٢٠	أحب القيام بمهامي الدراسية بغض النظر عن النتائج.					
٢١	أحرص على دراسة المواد التي يمدحني فيها المدرسون.					
٢٢	أواجه المواقف والمشكلات الدراسية بمسؤولية تامة.					

٢٣	انهاء الامتحان مبكراً يجعلني أشعر شعوراً جيدا.ً					
٢٤	أقوم بمتابعة واجباتي الدراسية من اجل نيل رضا والدي والحصول على مكافئة					
٢٥	لا أفضل الأسئلة الصعبة التي تحتاج إلى تفكير.					
٢٦	أتجنب الموضوعات الدراسية الصعبة التي تتطلب جهدا بالتفكير.					
٢٧	اعتقد أن كثرة الواجبات المدرسية مملة إلى حدٍ ما.					
٢٨	لا استمتع بحل الأسئلة الدراسية الصعبة.					
٢٩	ليس لدي المقدرة على اختبار نفسي بالمادة الدراسية حتى أتحقق من فهمها.					
٣٠	اشعر بالمتعة أثناء عمل واجباتي المدرسية.					
٣١	هدفي أن أكمل دراسة المادة المقررة للامتحان بقليل من الجهد.					
٣٢	ابذل الكثير من الجهد في عمل واجباتي المدرسية.					
٣٣	إقبالي على التعلم يرتبط بحب الاستطلاع والاستكشاف.					
٣٤	لا اهتم بدراسة أي موضوع غير مهم للامتحان.					
٣٥	أفضل الواجبات المدرسية التي تتطلب جهداً قليلاً.					
٣٦	عادةً ما أتوقع الفشل بالامتحانات الصعبة قبل أن أتوقع النجاح.					
٣٧	أفضل الاهتمام بالدراسة على عمل أي شيء أخر.					
٣٨	أحاول انجاز واجباتي المدرسية بأسرع وقت ممكن .					
٣٩	ابذل الكثير من الجهد في المدرسة لكي يكون أدائي جيداً في المواد الدراسية.					
٤٠	أريد أن يكون أدائي الدراسي في الصف أفضل من أداء الطلبة الآخرين.					
٤١	من الممكن النجاح بالامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المادة الدراسية أكثر من فهمها.					
٤٢	لا أجد أهمية من دراسة المادة التي من المحتمل أن لا امتحن فيها.					
٤٣	عمل الواجبات المدرسية يعود علي بالمنفعة الذاتية.					
٤٤	أضع لنفسي أهداف قصيرة المدى.					

ملحق رقم (٦)

مقياس أسلوب التعلم

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــرة	تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق أحيانا	تنطبق قليلاً	لا تنطبق
١	أجد انه من المهم القيام بفعل الكثير من العمل في موضوع ما حتى أصل إلى استنتاجات أرضا عنها.					
٢	أدرس فقط ما أكلف به من أعمال في الغرفة الصفية أو خلال المقرر الدراسي ككل.					
٣	أشعر باقتناع بأن أي موضوع دراسي سيكون مهماً عند تطرقي إليه.					
٤	لا أجد المقرر الدراسي شيقاً بالنسبة لي لذلك أقلل من جهدي المبذول تجاهه.					
٥	التزم في دراستي بما هو محدد لأنني اعتقد أنه ليس من الضروري إضافة شيء أخر.					
٦	لا أهتم بدراسة المادة التي ليس من المحتمل أن أمتحن فيها.					
٧	من الممكن اجتياز الامتحان بحفظ بعض الأجزاء المهمة من المقرر الدراسي أكثر من فهمها.					
٨	اختبر نفسي بالموضوعات المهمة حتى أتمكن من فهمها بشكل جيد.					
٩	ليس من المفيد دراسة الموضوعات بتعمق لأنها تضيع الوقت فكل ما احتاجه الاطلاع السطحي فقط .					
١٠	اقضي كثيراً من وقت فراغي في البحث عن الموضوعات الشيقة التي تم دراستها.					
١١	أعتقد أن لا يتوقع المدرسون من طلابهم أن يقضوا وقتا كافياً في دراسة مادتهم التي لا يمتحن فيها هؤلاء الطلاب.					
١٢	أبدي اهتماما كثيراً في البحث عن الموضوعات المقترحة من قبل المدرسين.					
١٣	أحفظ الموضوعات الدراسية عن ظهر قلب حتى إذا لم أفهمها.					
١٤	أجد أن معظم الموضوعات الجديدة شيقة وغالباً ما أقضي وقتاً إضافياً في الحصول على معلومات كثيرة عنها.					
١٥	الطريقة الصحيحة لاجتياز الامتحان هي محاولة تذكر الإجابات المحتملة لأسئلتها.					
١٦	أجتهد بدراستي لأني أجد الموضوعات شيقة للغاية.					
١٧	تمنحني أوقات الدراسة الشعور بالرضا الشخصي العميق.					
١٨	هدفي من الدراسة اجتياز المقرر الدراسي بقليل من الوقت والجهد.					
١٩	أجد أحياناً أن دراسة المواد الأكاديمية قد تكون مثيرة كقصة سينمائية جديدة.					
٢٠	أذهب إلى المدرسة وفي ذهني أسئلة كثيرة أرغب بالحصول على إجابة عنها.					

ملحق رقم (٧)

بسم الله الرحمن الرحيم
نموذج تحكيم

الجامعة الأردنية
كلية الدراسات العليا
قسم علم النفس التربوي

سعادة الدكتور: .... المحترم.

سيقوم الباحث بعون الله تعالى بإجراء دراسة بعنوان " التفكير الإبداعي وعلاقته بأساليب التعلم ومصدر الدافعية والجنس لدى طلبة المرحلة الأساسية في مديرية التعليم الخاص في الأردن" لذا يرجى التكرم بتحكيم فقرات الأداة الخاصة بالدافعية (الداخلية والخارجية) وفقرات الأداة الخاصة بأساليب التعلم (السطحي والعميق) والتأكد من ملائمة فقراتها من حيث الصياغة اللغوية ومدى ارتباطها بمحتوى الدراسة حذفاً أو إضافة أو تعديلاً حسب ما ترونه مناسباً في ضوء خبراتكم النيرة.

مع خالص الشكر والتقدير،

الباحث

محمد عطاالله ياسين القطاونة

الدافعية الداخلية (قبل التحكيم)

الرقم	الفقـــــــــــــــــرة	مدى ارتباط الفقرة بالبعد		الصياغة ووضوح العبارة		التعـــديلات المقترحة
		مرتبطة	غيرمرتبطة	ملائمة	غيرملائمة	
١	اعتقد انه من المهم لي عمل واجبـــاتي المدرسية.					
٢	أحاول فهم الموضـــوعات الدراســية بنفسي دون أي مساعدة.					
٣	لا أتعلم بسهولة عندما يكـــون هـــدفي تطوير قدراتي التعليمية.					
٤	احتاج إلـــى المســاعدة عنــد القيــام بالواجبات المدرسية المطلوبة مني.					
٥	ابذل جهد كبيــر فـــي أداء واجبـــاتي المدرسية.					
٦	لدي القدره على الإصغاء للمعلم أثنـــاء الحصة الصفية.					
٧	أميل إلى تعزيز نفسي عند الحصـــول على علامة عالية.					
٨	لدي دافعية ذاتية للتعلم.					
٩	لدي شعور بان التعلم يستثير قـــدراتي ويدفعها.					
١٠	لدي رغبة شديدة للتعلم لأننـــي أحـــب المدرسة.					
١١	ابذل قصارى جهدي فـــي أي مهمـــة تعليمية					
١٢	لا اشعر بالمتعة عند دراســـة المـــواد المتنوعة.					
١٣	اشعر بالسعادة والفرح عنـــدما أكـــون موجودا بالمدرسة.					
١٤	اطرح العديد من الأسئلة أثناء الحصـــة الصفية لكي أتعلم أشياء جديدة.					
١٥	لا اشعر بالمتعة عنــد القيــام بالعمـــل الدراسي الصعب.					
١٦	يدفعني نجاحي في عمل الســـهل إلـــى عمل الصعب.					

١٧	اشعر بالرضا الشخصي عندما أقوم بتطوير معلوماتي.			
١٨	أحب القيام بمهامي الدراسية بغض النظر عن النتائج.			
١٩	ليس لدي القدرة على ربط المواد الدراسية بشيء أحب عمله أو أجده ممتعاً.			
٢٠	اعتقد أن كثرة الواجبات المدرسية مملة إلى حد ما.			
٢١	أنا لا ابذل الكثير من الجهد في عمل واجباتي المدرسية.			
٢٢	امتلك الرغبة في أداء أي مهام تعليمية متنوعة.			
٢٣	إقبالي على التعلم يرتبط بحب الاستطلاع والاستكشاف.			
٢٤	ليس لدي الكثير من المهارات في عمل واجباتي المدرسية.			
٢٥	اشعر بالتوتر والغضب إذا تطلب عمل واجباتي المدرسية جهد اكبر.			
٢٦	امتلك القدرة على أداء أي مهمة بنجاح.			
٢٧	أفضل القيام بالمهام التي تتحدى قدراتي.			
٢٨	عمل الواجبات المدرسية يعود علي بالمنفعة الذاتية.			
٢٩	أواجه المواقف والمشكلات الدراسية بمسؤولية تامة.			
٣٠	أفضل الاهتمام بالدراسة على عمل أي شيء أخر.			
٣١	اشعر بالمتعة أثناء عمل واجباتي المدرسية.			
٣٢	لدي قدرة عالية على التركيز أثناء الدراسة.			
٣٣	اعتقد أن لدي القدرة على وضع أهداف مستقبلية تتعلق بدراستي.			
٣٤	عندما أقوم بعمل واجباتي المدرسية			

	أفكر كم هي صعبة.			
٣٥	لا أفضل الأسئلة الصعبة التي تحتاج إلى تفكير.			
٣٦	اعتقد بأنني اتعب كثيرا أثناء القيام بواجباتي المدرسية.			
٣٧	عندما أخطيي في بعض الواجبات المدرسية أحاول إصلاح الخطأ معتمدا على نفسي.			
٣٨	ابذل الكثير من الجهد في المدرسة لكي يكون أدائي جيدا في المواد الدراسية.			
٣٩	أريد أن يكون أدائي الدراسي في الصف أفضل من أداء الطلبة الآخرين.			
٤٠	أقوم بأداء واجباتي المدرسية لأن المعلم يريد ذلك.			
٤١	أحب أن أتعلم مواضيع جديدة أكثر صعوبة مما أتعلمه الآن.			

الدافعية الخارجية (قبل التحكيم)

الرقم	الفقرة	مدى ارتباط الفقرة بالبعد		الصياغة ووضوح العبارة		التعديلات المقترحة
		مرتبطة	غير مرتبطة	ملائمة	غير ملائمة	
١	تجذبني شخصية المدرس نحو المادة الدراسية.					
٢	اشارة المعلم لصعوبة المادة الدراسية يقلل من دافعيتي للتعلم.					
٣	تعاوني مع الزملاء بحل الواجبات المدرسية يعود علي بالمنفعة .					
٤	عدم تقبل الزملاء لي يشعرني بالوحدة ويعيق من دافعيتي للممارسة بالأنشطة المدرسية.					
٥	يدفعني اعتزاز أهلي بي للدراسة.					
٦	غضب والداي لا يشكل لي حافز للدراسة .					
٧	لا اهتم من موقف المعلمين اتجاه علاماتي.					
٨	باعتقادي لا يوجد فرق بين العلامة العالية والمتدنية.					
٩	إن الرغبة في الحصول على المكافئة تدفعني بقوة إلى الدراسة .					
١٠	أحرص على دراسة المواد التي يمدحني فيها المدرسون.					
١١	انهاء الامتحان مبكراً يجعلني اشعر شعوراً جيداً.					
١٢	أقوم بمتابعة واجباتي الدراسية من اجل نيل رضا والدي والحصول على مكافئة.					
١٣	أحاول أن ألبي ما يتوقعه مني مدرس المادة بالغرفة الصفية.					
١٤	أقوم بحل واجباتي المدرسية خوفا من عقاب المعلم .					
١٥	اشعر بالتوتر والضيق عندما أقوم بعمل واجباتي المدرسية.					
١٦	لا اهتم بدراسة أي موضوع غير مهم للامتحان.					
١٧	اشعر بالتوتر والضيق عندما يقوم المدرس بتوزيع الواجبات					

	المدرسية.			
١٨	عادةً ما أتوقـع الفشـل بالامتحانـات الصعبة قبل أن أتوقع النجاح.			
١٩	اشعر بالخجل عنـدما احصـل علـى علامة متدنية.			
٢٠	الانتهاء من الامتحـان أولا يجعلنـي اشعر بالخوف من كوني ارتكبـت خطأ ما أو نسيت شيء.			
٢١	اعتقد أن قضاء وقـت بالبحـث عـن معلومات إضافية للمادة الدراسـية هو مضيعة للوقت.			
٢٢	أحاول انجاز واجباتي المدرسية بأسرع وقت ممكن .			
٢٣	أضع لنفسي أهداف قصيرة المدى.			
٢٤	من الممكن النجاح بالامتحـان بحفـظ بعض الأجزاء المهمة من المـادة الدراسية أكثر من فهمها.			
٢٥	لا أجد أهمية من دراسة المادة التي من المحتمل أن لا امتحن فيها.			
٢٦	أفضل الواجبات المدرسية التي تتطلب جهد قليل.			
٢٧	هدفي أن أكمل دراسة المادة المقـررة للامتحان بقليل من الجهد.			
٢٨	أتجنب الموضوعات الدراسية الصعبة التي تتطلب جهدا بالتفكير.			
٢٩	لا استمتع بحـل الأسـئلة الدراسـية الصعبة.			
٣٠	ليس لدي المقدرة على اختبار نفسـي بالمادة الدراسية حتى أتحقـق مـن فهمها.			
٣١	عندما يكلفني المعلم بأداء واجب فأنني أقوم بتسليمه بأسرع وقت ممكن.			
٣٢	استفسار والدي عن علاماتي المدرسية يدفعني للحصول علـى علامـات أعلى.			
٣٣	اهتماماتي الدراسـية لا تتـأثر بـأي شخصية مؤثرة.			
٣٤	عند حصولي على علامة متدنية أقـوم باخفاءها عن الآخرين.			
٣٥	اهتم بالمواضيع الدراسية التي يهتم بها أصدقائي.			

٣٦	ثناء المدرس لي لا يزيد من حرصـــي على الدراسة.			
٣٧	قدرتي على التعلم ترتبط بما يقدم لـــي من مكافئة.			
٣٨	احتاج إلى تحفيز خارجي من اجل أداء واجباتي المدرسية .			
٣٩	احرص على القيام بالواجبات المدرسية من اجل نيل رضا المعلمين.			
٤٠	لا أقوم بترك الواجبات المدرسية قبـــل إتمامها.			
٤١	اركز في دراستي على ما يتم تحديـــده من قبل معلم المادة .			
٤٢	تعتبر العلامة هي المؤشر الوحيد على تعلمي.			

أسلوب التعـــــــــــلم العمــــــــــــــيق (قبل التحكيم)

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــرة	مدى ارتباط الفقرة بالبعد		الصياغة ووضوح العبارة		التعـــــــديلات المقترحة
		مرتبطة	غير مرتبطة	ملائمة	غير ملائمة	
١	تمنحني أوقات الدراســة الشــعور بالرضا الشخصي العميق.					
٢	أجد انه من المهم القيام بفعل الكثير من العمل في موضوع مـــا حتـــى أصل إلى استنتاجات أرضا عنها.					
٣	أشعر باقتنـــاع بـــأن أي موضـــوع سيكون مهم لي عند تطرقي إليه.					
٤	أجد أن معظم الموضوعات الجديدة شيقة وغالباً ما أقضي وقتاً إضـــافياً في الحصول على معلومات كثيـــرة عنها.					
٥	أجـــد أحيانـــاً أن دراســـة المـــواد الأكاديمية قد تكون مثيـــرة كقصـــة سينمائية جديدة.					
٦	اختبر نفسي بالموضوعات المهمـــة حتى أتمكن من فهمها بشكل جيد.					
٧	أجتهـــد بدراســـتي لأنـــي أجـــد الموضوعات شيقة للغاية.					
٨	اقضي كثيراً من وقت فراغي فـــي البحث عن الموضوعات الشيقة التي تم دراستها.					
٩	أذهب إلى المدرسة وفي ذهني أسئلة كثيرة أرغب بالحصول على إجابة عنها.					
١٠	أبدي اهتماما كثيراً في البحث عـــن الموضوعات المقترحة مـــن قبـــل المدرسين.					

أسلـــــوب التعلـــــــــم السطحـــــي (قبل التحكيم)

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــرة	مدى ارتباط الفقرة بالبعد		الصياغة ووضوح العبارة		التعديلات المقترحة
		مرتبطة	غير مرتبطة	ملائمة	غير ملائمة	
١	هدفي من الدراسة اجتيــاز المقـــرر الدراسي بقليل من الوقت والجهد.					
٢	أدرس فقط ما أكلف به من أعمال في الغرفة الصـــفية أو خـــلال المقـــرر الدراسي ككل.					
٣	لا أجد المقرر الدراسي شيقاً بالنســـبة لي لذلك أقلل من جهـــدي المبـــذول تجاهه.					
٤	أجد أنه من الممكن اجتياز الامتحـــان بحفظ بعض الأجـــزاء المهمـــة مـــن المقرر الدراسي أكثر من فهمها.					
٥	التزم في دراستي بما هو محدد لأنني اعتقد أنه ليس من الضروري إضافة شيء أخر.					
٦	أجد أنه لـــيس مـــن المفيـــد دراســـة الموضوعات بتعمق لأنهـــا تضـــيع الوقت فكل مـــا احتاجـــه الاطـــلاع السطحي فقط .					
٧	أعتقد أن لا يتوقع المدرســـون مـــن طلابهم أن يقضوا وقتـــا كافيـــاً فـــي دراسة مادتهم التي لا يمـــتحن فيهـــا هؤلاء الطلاب.					
٨	أحفظ الموضوعات الدراســـية عـــن ظهر قلب حتى إذا لم أفهمها.					
٩	لا أجد أهمية من دراسة المادة التـــي ليس من المحتمل أن أمتحن فيها.					
١٠	أجد أن الطريقة الصحيحة لاجتيـــاز الامتحان هي محاولة تذكر الإجابات المحتملة لأسئلتها.					

CREATIVE THINKING AND ITS RELATIONSHIP TO LEARNING STYLES AND SOURCE OF MOTIVATION AND GENDER AMONG THE STUDENTS OF BASIC STAGE IN THE PRIVATE EDUCATION DIRECTORATE IN JORDAN

By
Mohammad Atallah Yassen Alqatawneh

Supervisor
Dr. Ahmad Yahya Alzag

ABSTRACT

This study aimed to identify the relation between the total score of creative thinking and sub-score of creative thinking (fluency, flexibility and originality) with the learning styles surface and styles deep and motivation internal and external. Also it aimed to identify the contrast ratio in the total score and the sub-scores of creative thinking (fluency, flexibility and originality) which can be explained through the source with the learning styles surface and styles deep and motivation internal and external and gender (male, female).

The study sample was formed for the ninth grade in the private schools which was subordinated to the private education institution in Amman. The number of the sample students in the study is 414 male and female students distributed among 12 schools and they were chosen randomly (cluster).

In order to fulfill the aims of the study, the researcher used Torrance scale for creative thinking for the pronunciation criteria: a) for the Jordanian environment and the modified scale of Biggs for the Jordanian environment, and also the scale of motivation (internal and external) which is formed y the researcher himself. The researcher also used Pearson correlation coefficient and the multiple linear regression analysis. The study found out that there is contribution with a statistical indication for the variable of internal motivation with the contrast ratio in the total score and the sub-scores of creative thinking (fluency, flexibility and originality). In addition to that, it found out that there is contribution with a statistical indication for the variable of learning style with the contrast ratio in the total score and the sub-scores of creative thinking (flexibility and originality) for the advantage of the variable of surface learning style.

Finally, the study found out that there is contribution with a statistical indication for the variable of gender with the contrast ratio in the total score and the sub-scores of creative thinking (fluency) and it was for the male's advantage, while the sub-scores of creative thinking (originality) took the advantage for the females.